



Susana Patrícia Pereira Tradução pedagógica e aprendizagem da língua
Neves Rocha Sacadura estrangeira



Susana Patrícia Pereira Tradução pedagógica e aprendizagem da língua Neves Rocha Sacadura estrangeira

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Didática, área de especialização em Línguas para professores do 3.º CEB/ Secundário, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Leonor Santos (Professora Adjunta Convidada na Escola Superior de Santarém) e da Professora Doutora Ana Isabel Andrade (Professora Associada) do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho ao Pedro, ao Ricardo e à Sofia pelos abraços e beijinhos de apoio e aos meus alunos que me inspiram todos os dias.

o júri

presidente

Prof. Doutora Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá
Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Maria de Jesus Quintas Reis Cabral
Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Prof. Doutora Maria Leonor Simões dos Santos
Instituto Politécnico de Santarém

Prof. Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade
Universidade de Aveiro

agradecimentos

Agradeço às orientadoras pelo apoio e pela disponibilidade que tiveram neste percurso e ao Colégio Bissaya Barreto, por ter criado condições para que este projeto se tornasse possível.

palavras-chave

tradução, tradução pedagógica, competência de aprendizagem, estratégias de aprendizagem

resumo

No quadro de uma Didática de Línguas, assente em abordagens cada vez mais plurais e ecléticas de ensino-aprendizagem, este trabalho pretende mostrar como a tradução pedagógica pode ser recuperada, enquanto estratégia, num processo em que se evidenciam as suas potencialidades no desenvolvimento da competência de aprendizagem de uma língua estrangeira, por alunos portugueses do 3.º Ciclo do Ensino Básico.

Para tal, neste estudo, apresenta-se o percurso de utilização do exercício de tradução ao longo das várias correntes metodológicas e caracteriza-se a tradução pedagógica como uma estratégia de aprendizagem cognitiva. Em seguida, apresenta-se um projeto de intervenção educativa, desenvolvido com uma turma de inglês língua estrangeira, que consistiu na implementação de atividades de tradução pedagógica, seguidas de reflexão pelos alunos, sobre o trabalho desenvolvido. O projeto de intervenção assumiu como principal finalidade contribuir para a compreensão dos conceitos de tradução pedagógica e de competência de aprendizagem, pondo em evidência as potencialidades da tradução em aula de língua estrangeira.

A análise dos dados recolhidos a partir das reflexões dos alunos mostra que estes consideram que o exercício de tradução pedagógica pode ser uma atividade motivadora. Decorrente desta análise, entendemos que a tradução pedagógica pode permitir a abordagem de diferentes aspetos da aprendizagem da língua e que, pelas suas características, contribui para o aprofundamento da consciência de aprendizagem dos alunos e para o desenvolvimento das competências linguísticas. Assim, este estudo, ainda que limitado, mostra que o exercício de tradução encerra potencialidades didáticas, nomeadamente ao concorrer para uma aprendizagem da língua estrangeira mais consciente e, por isso, mais autónoma.

keywords

Translation, pedagogical translation, learning competence, learning strategies

abstract

In the frame of a Language Didactics, that suggests an approach of teaching and learning process more and more eclectic and pluralistic, this study aims to show how the pedagogical translation can be recovered, as a strategy, in a process where its potential on the development of learning competence by Portuguese students of the 3rd cycle of elementary school is highlighted.

Thus, this study presents the path of the use of translation exercise throughout the many methodological streams of the Language Didactics and characterizes the pedagogical translation as a cognitive learning strategy. Further, we present a project with a class of English as a second language that consisted of the implementation of translation activities followed by the students' impressions about the work done. This project had as its main purpose to contribute to the understanding of the conceptions of pedagogical translation and learning competence and to show the advantages of translating in the second language class.

The analysis of the data collected from the students' impressions shows that they considered that the pedagogical translation exercise can be a motivating task. From this analysis, we realize that the pedagogical translation allows the approach of different aspects of second language learning and, for its characteristics, it contributes to a greater learning consciousness of the students and to the development of multiple competences. Thus, this study, though limited, shows that the translation exercise can be an innovative activity that contributes to a more conscious learning of second language.

Índice

Introdução	1
Capítulo I – A tradução pedagógica e o ensino das línguas estrangeiras	4
1. Conceitos de tradução	4
2. Tradução pedagógica e recurso à língua materna	8
3. O conceito de tradução pedagógica e sua evolução metodológica	12
3.1. Método tradicional	20
3.2. Método direto	21
3.3. Métodos áudio-oral e audiovisual	21
3.4. Abordagem comunicativa	23
3.5. Abordagens plurais	24
Capítulo II – A competência de aprendizagem de línguas estrangeiras	28
1. O conceito de competência de aprendizagem	29
2. A teoria cognitiva da aprendizagem de línguas	34
2.1. Estratégias cognitivas para a aprendizagem de línguas	39
3. O papel do professor no desenvolvimento da competência de aprendizagem	43
Capítulo III – Metodologia de Investigação	47
1. Opções metodológicas e questões investigativas	47
2. Projeto de Intervenção	53
2.1. Apresentação do projeto de intervenção	53
2.2. Caracterização da escola e da turma	54
2.3. Objetivos do projeto	57
2.4. Atividades didáticas planejadas	58
2.5. Instrumentos de recolha de dados	60
2.6. Desenvolvimento do projeto no terreno	64

Capítulo IV – Análise e discussão dos dados	67
1. Construção das categorias de análise	67
2. Análise dos dados	74
2.1. Conceções sobre tradução	74
2.2. Conceções sobre competência de aprendizagem	77
2.3. Conceções sobre o contributo da tradução para o desenvolvimento da competência de aprendizagem de línguas	81
Considerações finais	90
Bibliografia e Webgrafia	94
Anexos	CD

Índice de figuras

Figura 1 – A tradução pedagógica	16
Figura 2 - Os elementos da competência de aprendizagem	31
Figura 3 - Tipos de conhecimento da língua	36
Figura 4 - Classificação das estratégias de aprendizagem	41

Índice de quadros e tabelas

Quadro 1 – Tradução profissional e tradução pedagógica	15
Quadro 2 – Cronograma da intervenção	58
Quadro 3 – Planificação das atividades didáticas	59
Quadro 4 – Metas intermédias até ao 7.º ano	60
Quadro 5 – Questionário 1	61
Quadro 6 – Questionário de avaliação processual	62
Quadro 7 – Lista de convenções para a transcrição	69
Quadro 8 – Categorias para o tratamento dos dados	70

Lista de abreviaturas

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DL – Didáctica de Línguas

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência

CARAP – Cadre de référence pour les approches plurielles

Introdução

Este estudo tem como finalidade última refletir sobre a nossa prática docente e melhorá-la, cientes que estamos da complexidade do processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras (LE). Para tal, selecionámos uma das atividades que mais nos suscitou interesse nos últimos anos, a tradução, pelas suas características intrínsecas e pelo modo como tem sido abordada pelas várias correntes metodológicas ao longo dos tempos. Embora a tradução esteja associada a um método em particular (o chamado método tradicional), o modo como as restantes metodologias se posicionam em relação ao seu uso acaba por distingui-las entre si.

Numa época em que as novas tecnologias dominam, optámos por estudar uma metodologia considerada tradicional, que se foi revelando na nossa prática profissional uma metodologia com potencialidades no desenvolvimento da competência de aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), sobretudo nos níveis iniciais da sua aprendizagem.

Porém, a tradução não é apenas um método de ensino-aprendizagem do passado, ela existe como forma de comunicar no nosso quotidiano, quer na forma de produto, nas inúmeras traduções de livros, artigos, revistas, documentos, etc, quer na forma de processo, na tradução e interpretação de eventos em situações que envolvem mais do que uma língua, como reuniões, conferências, conversas telefónicas, pesquisas na internet, encontros ocasionais, etc.

O presente estudo centra-se na tradução na sua vertente pedagógica, isto é, no exercício da tradução, não como um produto final, mas como um processo, com vista ao desenvolvimento da competência de aprendizagem linguístico-comunicativa dos aprendentes de LE.

O exercício da tradução no ensino das LE é frequentemente associado aos métodos tradicionais, nos quais as línguas são vistas como veículos de transmissão de cultura e objeto de reflexão sobre as mesmas,

e não tanto como meios de comunicação (Alegre, 1998). Esta ideia relaciona-se com o facto de a tradução no ensino das línguas ser conotada com os métodos de ensino das línguas clássicas (latim e grego).

Neste trabalho, pretende-se mostrar como o exercício de tradução em aula de LE, mais concretamente em aula de inglês, apresenta outras potencialidades, nomeadamente no desenvolvimento da competência de aprendizagem de alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), tal como é entendida pelo Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) (2001), uma vez que a tradução como exercício poderá ajudar os alunos a identificarem necessidades e objetivos próprios e a terem consciência dos seus pontos fortes e fracos enquanto aprendentes de línguas.

Neste sentido, a tradução pedagógica que abordamos insere-se no contexto moderno de uma Didática de Línguas (DL) que perspetiva a língua como um meio de abertura ao outro, explorando percursos de aprendizagem diversificados e contextualizados nas experiências linguísticas dos sujeitos (Andrade et al., 2010).

Numa época em que o plurilinguismo e a diversidade linguística e cultural, por um lado, e o apelo às capacidades cognitivas dos aprendentes, por outro, têm marcado a DL, o exercício de tradução surge renovado, podendo proporcionar o contacto entre línguas e dando espaço para o desenvolvimento da reflexão sobre as línguas e sobre a sua aprendizagem por parte dos aprendentes (Alegre, 1998). Neste sentido, apresentamos as nossas questões e objetivos.

A nossa investigação procura responder às seguintes questões a partir das quais organizámos o texto da nossa dissertação:

- Qual o contributo da tradução pedagógica no processo de ensino de uma LE para o desenvolvimento da competência de aprendizagem de alunos do 3.º CEB?
 - O que se entende por tradução pedagógica?
 - O que se entende por competência de aprendizagem?
 - Quais as potencialidades da tradução pedagógica em aula de LE?

Perseguiremos, no desenvolvimento deste trabalho, os seguintes objetivos:

- Refletir sobre o conceito de tradução pedagógica;
- Refletir sobre o conceito de competência de aprendizagem;
- Compreender as potencialidades do exercício de tradução em aula de inglês, LE, na perspectiva do desenvolvimento da competência de aprendizagem de alunos de 3.º CEB no Sistema Educativo Português.

Na construção do nosso pensamento, começamos por definir tradução pedagógica, sintetizamos o percurso do recurso à tradução no ensino das línguas estrangeiras e explicitamos o conceito de competência de aprendizagem, para depois compreendermos o contributo do exercício de tradução para o desenvolvimento desta competência, através da análise dos dados recolhidos aquando da implementação do nosso projeto de intervenção, apresentamos de modo detalhado a metodologia de investigação adotada, tipo investigação-ação, indicamos as atividades planificadas, descrevemos os instrumentos de recolha de dados e relatamos a intervenção. Por último, descrevemos e interpretamos os dados obtidos e respondemos às questões de investigação. A análise dos dados termina com uma reflexão crítica sobre as questões levantadas pelos próprios dados.

Capítulo I – A tradução pedagógica e o ensino das línguas estrangeiras

Introdução

Neste capítulo, pretendemos analisar o conceito de tradução, apresentando definições decorrentes da revisão bibliográfica e abordando tipologias apresentadas por autores que estudam o tema.

De seguida, distinguimos a tradução pedagógica do recurso à língua materna, duas realidades que estão associadas e cujas fronteiras, nem sempre são fáceis de definir.

Segue-se a análise do conceito de tradução pedagógica propriamente dito, objeto do nosso estudo. Apontamos as finalidades do exercício de tradução pedagógica e descrevemos as suas características por oposição à tradução profissional.

Posteriormente, percorremos as principais correntes metodológicas em DL para percebermos de que forma esta atividade evoluiu até aos nossos tempos e que lugar ocupa no contexto atual.

1. Conceitos de tradução

Translation exists because men speak different languages.

George Steiner (1992: 51)

No mundo existem mais de seis mil línguas faladas nos cinco continentes (Skutnabb-Kangas, 2000). A tradução surge da necessidade que temos de comunicar apesar das diferentes línguas. Ao longo dos tempos, histórias e mitos como a Torre de Babel perspetivam esta diversidade, ora como uma maldição, ora como uma bênção. Atualmente, vários autores advogam que a diversidade linguística se relaciona com a biodiversidade e, como tal, deve ser cuidada e preservada (Skutnabb-Kangas, 2000).

Contudo, as exigências do mundo moderno impõem que a comunicação seja realizada de forma rápida e eficaz. Por conseguinte,

multiplicam-se as diversas ferramentas de tradução, nos telemóveis, nos computadores e na Internet, de forma a podermos ultrapassar as barreiras linguísticas.

A tradução tem, pois, um impacto enorme nas nossas vidas. Desde o mais importante tratado internacional até à placa de boas vindas que encontramos à entrada de uma localidade, a tradução está presente no nosso quotidiano. Quando vemos um filme ou um programa de televisão, lemos um livro de autores estrangeiros, consultamos as instruções de um eletrodoméstico, pesquisamos na internet, estamos em contacto com diferentes formas de tradução, como, por exemplo, a tradução audiovisual, que inclui as línguas gestuais, a legendagem e a dobragem (Hatim & Munday, 2004).

Ao folhearmos um dicionário unilingue, estamos perante uma forma de tradução - a paráfrase, definida por alguns autores como uma forma de tradução intralinguística como veremos mais adiante. E se procurarmos o conceito de tradução num dicionário, encontramos a seguinte definição:

Tradução | s.f.

1. Ato de traduzir ou verter de uma língua para outra;
2. Versão.
3. Obra traduzida.
4. *Fig.* Significação; interpretação; explicação.

(Costa & Sampaio e Melo, 1982: 1409)

Na definição que apresentamos, a tradução é apontada como um processo e um produto: primeiro, como processo, trata-se do trabalho, do ato de passar de uma língua fonte para uma língua alvo; segundo, trata-se de um produto desse processo, ou seja, trata-se de um texto numa outra língua que não a língua que lhe deu origem.

No entanto, o conceito de tradução não é simples de definir, uma vez que é utilizado em várias áreas do saber, entre as quais a teoria da tradução, a linguística e o ensino de línguas com aceções diferentes da

definição simples apresentada no dicionário. Por esse motivo, a tradução pode ter várias definições (Alegre, 2000).

Foram muitos os autores que se debruçaram sobre esta temática, todavia, dado que não é nosso objetivo definir a tradução propriamente dita, mas sim partir deste conceito para compreender o conceito de tradução pedagógica, destacamos dois autores de duas áreas diferentes: Roman Jakobson da linguística e John Catford da teoria da tradução.

Roman Jakobson define tradução como uma interpretação de signos e, neste sentido, distingue três tipos de tradução, a saber:

- **tradução intersemiótica**, que é feita de um sistema de signos para outro sistema de signos, não necessariamente linguísticos;
- **tradução intralinguística**, que é realizada no interior da mesma língua, através do recurso ao resumo, a definições, à paráfrase;
- **tradução interlinguística**, que se realiza entre duas línguas diferentes (Alegre, 2000; Andrade, 1988).

Jakobson apresenta-nos assim uma aceção lata do termo tradução. Para este linguista, traduzir não se cinge à tradução entre línguas. Este processo pode ocorrer dentro da mesma língua ou entre uma língua e outro sistema de comunicação, por exemplo, gestual ou icónico.

Para Catford, a tradução, como processo, é sempre unidirecional, isto é, parte de uma língua fonte para uma língua alvo. Assim, a tradução pode definir-se como a substituição de material textual numa língua (língua fonte) por material textual equivalente noutra língua (língua meta) (Catford, 1965: 22)

Catford apresenta uma definição igualmente ampla e destaca os conceitos de material textual e de equivalente. Com a expressão de material textual, o autor sublinha o facto de que, no processo de tradução, não se traduz a totalidade do texto, mas sim aquilo que é equivalente na língua alvo, por outras palavras, não traduzimos necessariamente todas as palavras de um determinado enunciado, substituímos a gramática e o léxico desse enunciado fonte pela gramática e léxico na língua alvo. Isto sucede, por exemplo, ao traduzimos o texto em inglês “How old are you?”

para português “ Que idade tens?”. Se traduzíssemos a totalidade do texto, teríamos o que vulgarmente chamamos de *tradução à letra* e que não corresponde muitas vezes ao equivalente usado na comunidade linguístico-comunicativa de chegada (“Quão velho és tu?”, no exemplo dado).

A equivalência é um fenómeno empírico descoberto pela comparação de textos da língua fonte e da língua alvo. Um equivalente textual de tradução é qualquer forma da língua alvo que seja considerada equivalente de determinada forma da língua fonte.

Partindo da definição mais geral de tradução, Catford identifica três tipos de tradução, com base nas várias dimensões do material textual que é transferido da língua fonte para a língua alvo:

- **tradução fonológica** - a tradução restrita em que a fonologia de um texto da língua fonte é substituída pela fonologia equivalente da língua alvo;
- **tradução grafológica** - a tradução restrita em que se substitui a grafologia de um texto da língua fonte pela grafologia equivalente da língua alvo;
- **tradução gramatical e lexical** - a tradução restrita em que a gramática ou o léxico da língua fonte de um texto se substitui pela gramática ou léxico equivalente da língua alvo.

Ao distinguir estes três tipos de tradução, Catford (1965) mostra-nos a complexidade do processo de tradução, que é realizado nas várias dimensões da língua: fonemas, grafemas, léxico e gramática.

A tradução não designa, pois, uma operação simples e única, mas sim um domínio diversificado e polivalente (Ladmiral, 1972). Neste sentido, Ladmiral refere a teoria que defende que não existe tradução, mas sim traduções, uma vez que o que existe são numerosos aspetos ou modos de traduzir.

Garcia-Landa (2006) apresenta a tradução como um jogo linguístico ou um conjunto de jogos linguísticos que consistem em dizer numa determinada língua o que foi dito previamente numa outra língua. Estes

jogos possuem quatro dimensões distintas: uma comunicativa, uma pragmática, uma semiótica e uma social.

Em relação ao conceito de tradução ainda se pode distinguir a tradução escrita da tradução oral, que se designa por interpretação (Alegre, 2000).

A tradução pedagógica, objeto do nosso estudo, é outra forma de tradução. Ao falarmos de tradução pedagógica falamos da tradução interlinguística (como Jakobson designou), porque falamos de uma tradução entre línguas, ou seja, da substituição de um material textual da língua fonte por material textual da língua alvo (como definiu Catford, 1965). Em contexto de sala de aula, a tradução ocorre entre a língua de escolarização, que tendencialmente será a língua materna (LM) dos alunos e a língua estrangeira (LE) que estão a aprender e pode fazer-se em duas direções, isto é, da LE para LM e da LM para a LE. Ao falarmos de LM no contexto português, esta coincide com a língua de escolarização, mas na realidade podemos ter alunos, em sala de aula, cuja LM não é o português. Usaremos o termo LM como equivalente de língua portuguesa, uma vez que é língua materna e de escolarização da maioria da população deste estudo.

Importa, então, analisar o papel da LM na aula de LE e de que forma esta se relaciona com a atividade de tradução.

2. Tradução pedagógica e recurso à língua materna

“La langue maternelle est le filtre obligé de tous les apprentissages”

Robert Galisson citado por Lavault (1965)

O recurso à língua materna (LM) e a tradução pedagógica são expressões, muitas vezes, utilizadas como equivalentes, uma vez que no processo de tradução em sala de aula recorremos necessariamente à LM. Da mesma forma, quando recorremos à LM, na maioria das vezes, temos a

intenção de traduzir um determinado enunciado da LE, de modo a tornar o processo de ensino-aprendizagem mais claro para o aluno.

Lavault (1985) entende a tradução pedagógica como um conceito que engloba o recurso à LM, a tradução em sentido restrito e a retroversão.

No entanto, existem diferentes graus de recurso à LM, desde a instrução mais simples que é dada para orientar os alunos nas tarefas, até ao exercício planeado de tradução (Alegre, 1998).

Alegre (1998) define o recurso à LM como sendo uma forma de utilização pontual da LM ou tradução com o objetivo de superar uma dificuldade de compreensão dos alunos. Andrade (1988), à semelhança de outros autores, designa este uso da LM de tradução explicativa, isto é, o recurso à LM para instruções do professor, distribuição de tarefas, gestão da sala de aula e para a reflexão sobre a LE e suas regras de funcionamento.

Atinkson (1987) aponta algumas das finalidades mais frequentes do recurso à LM em aula de LE:

- para solicitar palavras na LE. Por exemplo, *How do you say “escola” in English?* Esta estratégia é muitas vezes utilizada pelo professor para poupar tempo e evitar outras estratégias que poderiam suscitar dúvidas aos alunos, como a mímica ou a paráfrase em LE;
- para verificar a compreensão a vários níveis da competência linguístico-comunicativa, isto é, para verificar a compreensão oral ou escrita ou a compreensão de uma determinada estrutura sintática. Por exemplo, *How do you say “I’ve been waiting for you” in Portuguese?* Ao dar a resposta, o professor verifica se o aluno entendeu o uso do tempo verbal e se reconhece o seu equivalente em português;
- para dar instruções, sobretudo nos níveis iniciais da aprendizagem da LE e para garantir que todos os alunos compreendem o que tem de fazer;

- para participar nos trabalhos de grupo. Neste caso, o recurso à LM é utilizado pelo aluno, para comparar respostas a exercícios, tirar dúvidas sobre as tarefas ou para comentar a atividade;
- para discutir metodologias de trabalho, ou seja, para que os alunos possam dar a sua opinião sobre a forma de trabalhar e participar na tomada de decisões pedagógico-didáticas;
- para a apresentação e reforço das regras de funcionamento da língua, por exemplo, a explicação e a exemplificação de regras seguida de um exercício de tradução, que coloca em contraste a estrutura das duas línguas;
- para verificar o sentido dos enunciados. Muitas vezes nos exercícios de leitura e de gramática, os alunos tentam traduzir os enunciados para a LM, com o intuito de verificar se o que está escrito faz sentido;
- para testar ou avaliar o conhecimento do aluno sobre as regras e uso da língua;
- para desenvolver estratégias de aprendizagem, no sentido em que os alunos quando se deparam com uma atividade de produção, estruturam o seu pensamento em LM ou sentem-se tentados a recorrer à LM, sobretudo quando não encontram a palavra equivalente àquela que desconhecem na LE, por exemplo, *How do we say “ao vivo”?* No entanto, a longo prazo, os alunos vão desenvolvendo estratégias de superação destas dificuldades, tais como a paráfrase, a explicação ou a simplificação.

Harbod (1992) analisa as várias situações de recurso à LM elencadas por Atinkson (1987) e acrescenta a esta lista o uso da LM do aluno:

- Para esclarecer o que foi dito na LE a um colega a pedido do professor ou não;
- Para esclarecer individualmente em LM um aluno com mais dificuldades.

Como podemos verificar, o recurso à LM está presente em vários momentos do processo de ensino-aprendizagem e pode cumprir diferentes objetivos. Pode ainda ter a função de poupar tempo de aula, facilitar a comunicação professor /alunos e, em última análise, melhorar a relação pedagógica. Também é certo que o recurso à LM está intimamente associado à tradução pedagógica.

Em quase todas as situações de recurso à LM que Atinkson (1987) e Harbod (1992) referem o exercício de tradução está subjacente, uma vez que a LM é usada em contraste com a LE.

Ao falarmos da presença da LM na aprendizagem da LE não poderíamos deixar de referir o conceito de “transferência”, que perspetiva a LM como os alicerces da aprendizagem da LE. Para Andrade (1997: 72), a transferência pode ser definida como a capacidade de fazer uso do conhecimento verbal anterior. Quando falamos da aprendizagem da LE, o conhecimento verbal anterior diz respeito à LM. É com base no conhecimento que o aluno tem da sua LM, que este compreende e apreende as estruturas da LE (cf. Carvalho, 2004).

Se entendermos a tradução pedagógica como uma forma de potenciar este processo de transferência, então a tradução poderá surgir como uma atividade privilegiada na aprendizagem da LE.

No nosso estudo, utilizamos o conceito de tradução pedagógica num sentido restrito, que se contextualiza no recurso à LM em aula de LE, mas que se refere a uma utilização mais consciente e, sobretudo, mais planeada e estruturada da LM. Afastamos as questões de gestão da aula e de esclarecimento de dúvidas e tratamos a atividade de tradução como situação de aprendizagem concreta, com objetivos definidos, visando conteúdos gramaticais e/ou lexicais e o desenvolvimento de diferentes competências linguísticas, sendo as mais frequentes a expressão escrita e a compreensão escrita.

No próximo ponto, focamos, assim, a nossa atenção no conceito de tradução pedagógica, objeto do nosso trabalho, estudando alguns autores que se debruçaram sobre este tema, para melhor compreender o que se

entende por tradução pedagógica e como se distingue dos restantes tipos de tradução.

3. O conceito de tradução pedagógica e a sua evolução metodológica

Translation, as the process of conveying messages across linguistic and cultural barriers, is an eminently communicative activity, one whose use could well be considered in a wider range of teaching situations than may currently be the case.

(Dr Ian Tudor citado por Duff, 1989)

Nas últimas décadas, a tradução tem sido desvalorizada nos métodos de ensino de línguas. Muitas vezes conotada com métodos mais conservadores, a tradução tem sido vista como um exercício aborrecido, rotineiro e prejudicial à aprendizagem de línguas, fonte de interferências (Duff, 1989), pelo menos até ao surgimento da abordagem comunicativa. Parte deste afastamento deve-se a didatas e professores que consideram a tradução um exercício limitado, que faz uso de duas competências linguísticas (compreensão e expressão escrita), não sendo uma atividade propriamente de comunicação, consumindo muito tempo em sala de aula e estando associada aos textos literários, e não propriamente aos textos trabalhados em aula de LE.

Contudo, encontramos desde dos anos 80 do século XX trabalhos que têm tentado recuperar o exercício de tradução e trazê-lo para a sala de aula com novas abordagens, como a que Ian Tudor preconiza e que transcrevemos no início deste ponto, isto é, a tradução como atividade comunicativa e versátil. Duff (1989) aponta cinco razões para utilizarmos a tradução na sala de aula:

1. A nossa LM molda o nosso pensamento e o nosso uso da LE (a pronúncia, a escolha das palavras, o tom, etc). A tradução ajuda-nos a compreender melhor a influência de uma língua na outra, uma vez que o exercício de tradução envolve contraste e permite explorar as duas línguas;

2. A tradução é uma atividade necessária e natural. Ocorre nas mais variadas situações do cotidiano e, por isso, pode também ocorrer na sala de aula: por exemplo, quando o aluno lê ou redige um texto, ocorre, por vezes, o que Alegre (2000) designa por tradução interna, isto é, o aluno traduz mentalmente de uma língua para a outra;
3. A tradução permite desenvolver as competências linguísticas em duas direções, da LM para a LE e vice-versa;
4. O material usado para a tradução é material autêntico, no sentido em que não é fabricado para a aprendizagem. Pode-se traduzir diferentes tipos de textos e estilos. A tradução não está e nem deve ser confinada ao texto literário;
5. A tradução como exercício na sala de aula poderá ser útil para gerar discussão, especulação na turma.

Segundo o mesmo autor, a tradução desenvolve três qualidades essenciais para a aprendizagem de uma língua: correção, clareza e flexibilidade. Treina o aluno para procurar as palavras mais apropriadas para transmitir um determinado significado (Duff, 1989). De acordo com o programa da disciplina, o professor pode selecionar textos que ilustrem um determinado aspeto da língua em que os alunos sintam mais dificuldade, que poderá ser trabalhado com recurso à tradução, através de atividades de contraste com outras línguas, partindo do que os alunos conhecem da sua LM (Duff, 1989).

A tradução é um exercício que se insere no quadro da aprendizagem das línguas estrangeiras e do aperfeiçoamento linguístico. É uma forma de aprender a LE através da LM e do contraste entre as línguas. A tradução pedagógica permite ao aluno adquirir conhecimento sobre a língua, mas também regular a sua própria aprendizagem. Este exercício pode ser conduzido oralmente e de forma coletiva orientado pelo professor, colocando em evidência aspetos gramaticais e lexicais da LE ou pode ser realizado individualmente, por escrito, apresentando-se como um teste de controlo do que foi aprendido pelo aluno (Durieu, 1991).

Para Ladmiral (1972), a própria palavra tradução é ambígua, uma vez que se refere a duas operações distintas: a tradução e a retroversão. Estas duas operações definem um tipo de tradução particular, a tradução como exercício pedagógico. Para este autor, a tradução pedagógica funciona como um teste de competência, quer da competência-alvo, quer da competência-origem, e integra-se num conjunto mais vasto de competências de natureza pedagógica (Ladmiral, 1972).

Para muitos autores, o conceito de tradução pedagógica define-se por oposição ao conceito de tradução profissional. A este respeito, Elizabeth Lavault (1990) explica que, a tradução pedagógica é utilizada no âmbito do ensino de línguas, tratando-se de um meio e não de um fim. O seu objetivo não é a transmissão de um significado, mas sim o ato de traduzir e das funções que este ato implica para o aluno, tais como, dominar conhecimentos, verificar a compreensão e, eventualmente, aperfeiçoar a LM (Alegre, 2000).

O primeiro nível de tradução é efetivamente controlar a compreensão das palavras de uma outra língua. O segundo nível é o que se designa por tradução interpretativa, no qual os alunos tentam compreender o significado do enunciado e passá-lo para a língua alvo, interpretando a mensagem e reproduzindo-a na língua alvo. A tradução é, por isso, um exercício dinâmico que não se limita à procura de equivalentes.

Andrade (1988) define tradução pedagógica como uma interpretação interlinguístico-comunicativa, seguida de uma reconversão de elementos linguísticos e extralinguísticos de uma língua para outra. A tradução apresenta-se como um processo cognitivo, linguístico-comunicativo que parte de uma língua fonte para chegar a uma língua alvo, como um exercício interpretativo e não um meio de tradução palavra a palavra.

Com o intuito de caracterizar com mais detalhe a tradução pedagógica, analisamos as principais diferenças que separam a tradução profissional da tradução pedagógica a partir do quadro 1, baseado em Alegre (1998:28).

Quadro 1 – Tradução profissional e tradução pedagógica

Tradução profissional	Tradução pedagógica
• Ênfase na tradução como produto	• Ênfase na tradução como processo
• Trabalho (normalmente) individual	• Trabalho (normalmente) realizado em grupo
• A seleção do texto é feita com base em critérios profissionais	• A seleção do texto é feita com base em critérios didáticos (linguísticos, culturais e comunicativos)
• O texto é traduzido na íntegra	• De um texto podemos traduzir apenas partes.
• A tradução normalmente ocorre da LE para a LM	• A tradução ocorre em diferentes sentidos e com diferentes motivações: LE para LM, LM para LE e ainda de LE para LM para LE.
• A tradução é interpretativa	• Possibilidade de recorrer a outro tipo de tradução.
• É uma atividade sistemática, isolada de outras atividades	• Atividade linguística integrada em outras atividades de aprendizagem de língua
• É um ato de comunicação	• É uma tarefa pedagógica

A tradução pedagógica é, entre outras, uma tarefa pedagógica, na qual a ênfase é dada ao processo de traduzir e não ao produto final, ou seja, à tradução em si enquanto resultado de um processo. A tradução pedagógica pode ser uma tarefa realizada em grupo, o que pode motivar a

discussão conjunta das traduções. Trata-se de um processo de tomada de decisões e de resolução de um problema (Aguado-Giménez, 2005).

A tradução pedagógica é um processo que pode ocorrer em diversos sentidos e poderá recorrer a outros tipos de tradução (por exemplo, intersemiótica) Além disso, a seleção do texto é feita segundo critérios didáticos, tendo em conta os objetivos de aprendizagem e integra-se num conjunto mais vasto de atividades de aprendizagem da língua (Alegre, 1998).

A tradução pedagógica pode surgir na aula sob duas formas: a retroversão e a tradução. Portanto, ao falarmos de tradução pedagógica, no nosso estudo, falamos de um conceito que abrange estas duas vertentes: tradução, na aceção restrita de tradução da LE para a LM e retroversão, ou seja, a tradução no sentido da LM para a LE. Na tradução, a língua-origem é a LE, sendo a língua-alvo a LM, e na retroversão parte-se da LM para se chegar à LE (Ladmiral, 1972)

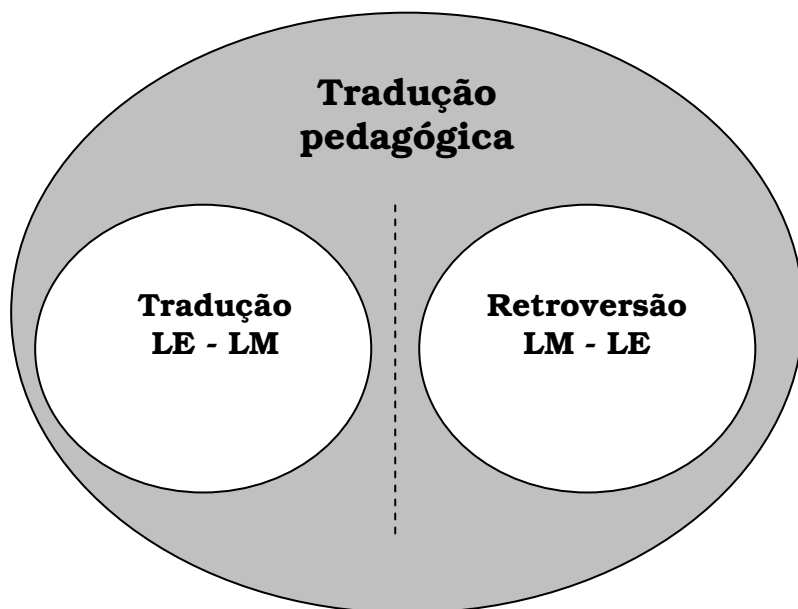


Figura 1 – A tradução pedagógica

Segundo Ladmiral (1972), estas duas operações são simétricas, contudo, espera-se do aluno um melhor desempenho na tradução do que na retroversão, uma vez que esta última é mais exigente e pressupõe um domínio da LE equivalente ao da LM. No entanto, depende muito do tipo de tarefas que são apresentadas aos alunos. Podemos traduzir um texto, mas apenas usar a retroversão para traduzir frases simples que espelhem uma determinada estrutura gramatical.

Bausch, citado por Alegre (2000), sintetiza as principais opções que o professor pode tomar em relação à tradução:

- Tradução de vários tipos de textos autênticos (com o objetivo do aperfeiçoamento linguístico) ou de textos não autênticos (com o objetivo de treinar estruturas gramaticais e lexicais);
- Tradução no sentido de LM para LE, a que designamos de retroversão;
- Tradução ao nível do texto, da frase, do sintagma ou da palavra;
- Tradução como recurso pontual, ou tradução como procedimento metodológico generalizado (cf. recurso à LM);
- Tarefas de tradução em diferentes fases da aprendizagem (tais como fase de apresentação, fase de transferência de conhecimentos ou fase de consciencialização);
- Tradução como forma de avaliação;
- Tradução com o objetivo de desenvolver outras competências como o conhecimento linguístico ou a capacidade de passar de uma língua para outra.

Tal como Duff (1989) referia, a tradução pedagógica pode ser uma atividade versátil e imaginativa. Apresentamos, agora, alguns tipos de exercícios de tradução pedagógica, com base nas propostas de Ladmiral (1972: 34-36):

Tradução LE - LM

- Resumo
- Teste de compreensão

- Contratradução
- Crítica de traduções

Retroversão LM – LE

- Retroversão gramatical
- Retroversão de imitação
- Retroversão livre
- Redação
- Retradução

Em relação à retroversão, Ladmiral (1972) alerta para o risco do aluno memorizar determinados erros que pode cometer no processo de retroversão. Por esse motivo, deve ser uma atividade controlada por parte do professor e utilizada para cimentar determinados conteúdos gramaticais.

A retroversão poderá ser de três tipos:

- **retroversão gramatical** – exercício de aplicação de regras e de elementos gramaticais já aprendidos;
- **retroversão de imitação** – exercício de reemprego do vocabulário e de outros elementos já apresentados num texto em LE;
- **retroversão livre** – exercício de passagem de um texto para LE, mas sem relação aparente com o material apresentado em LE anteriormente (Andrade, 1988).

Como temos vindo a perceber, a tradução pode ser muito útil na aprendizagem de uma LE, pois proporciona momentos privilegiados de contacto entre línguas. Nestes momentos, o professor pode orientar os alunos numa análise comparativa, fazendo analogias, apontando diferenças entre as duas línguas. Os erros cometidos, aquando do exercício de tradução, permitem ao professor melhorar e adequar as suas estratégias, oferecendo, assim, a tradução um meio de autoavaliação para o professor (Lavault, 1990; Durieux, 2005).

Uma das funções essenciais da tradução é o trabalho com a LM. Este exercício evidencia as lacunas gramaticais, lexicais do domínio da LM com outras línguas de escolarização dos alunos.

O exercício de tradução pode ser visto de uma forma mais pragmática, isto é, como uma competência útil a desenvolver (ser capaz de traduzir) sem querer com isto transformar os alunos em futuros tradutores (Lavault, 1990).

Peter Newmark (1991) apresenta a prática da tradução, de acordo com as diferentes etapas da aprendizagem. Assim, segundo este autor, num nível de iniciação na aprendizagem da LE, o uso da tradução pedagógica faz-se com a finalidade de poupar tempo nas atividades e garantir que os alunos compreendem a LE.

Nos níveis elementares de aprendizagem da língua, a tradução pode ser útil para consolidar aspetos gramaticais e lexicais, mas num nível intermédio, poderá ser utilizada para evitar e/ ou corrigir erros que resultam da interferência da LM ou simplesmente como um recurso para expandir o vocabulário dos alunos.

Num nível mais avançado, este autor eleva o exercício de tradução à quinta competência linguística, considerando que a capacidade de traduzir é uma das competências sociais mais importantes, uma vez que promove a comunicação e a compreensão entre estranhos. Neste nível, os alunos traduzem diferentes tipos de textos e recorrem a outros meios, como dicionários, enciclopédias para melhorar o exercício de tradução.

A tradução como atividade de ensino-aprendizagem de línguas foi abordada de diferentes formas ao longo das várias correntes metodológicas. Vários autores dizem que a tradução constituiu um dos elementos que distinguiu as várias metodologias na DL. Abordaremos de seguida o papel e o lugar que a tradução ocupou nas principais metodologias (cf. Frias, 1992, Alegre, 2000).

3.1 Método tradicional

O método da gramática e tradução que alguns autores designam de método tradicional, que subsistiu desde o fim do século XVIII até ao princípio do século XX, baseou-se no método das línguas clássicas, o Grego e o Latim, que aplicou as características deste método ao ensino das línguas ditas vivas, como o francês e o inglês (Frias, 1992).

Neste sentido, o ensino das LE passou a ter um objetivo de caráter mais cultural do que pragmático. A LE passa a ser ensinada como as línguas clássicas. Dá-se primazia à escrita, ao texto literário, recorre-se à memorização de listas de vocabulário, analisam-se e aplicam-se regras gramaticais. Os materiais privilegiados são o livro de textos escritos, de preferência literários, a gramática normativa e o dicionário bilingue (Frias, 1992; Andrade, 1988).

Neste método a LM desempenha um papel fundamental, uma vez que é a língua utilizada para explicar o vocabulário, as regras e os conceitos de gramática e para descodificar os enunciados em LE, através da tradução (Alegre, 2000).

Quanto ao exercício de tradução, este confunde-se com os objetivos de ensino, dado que ocupa um lugar de destaque em aula de LE. As lições têm uma estrutura idêntica, iniciando-se com a apresentação de um tema gramatical, seguido da exemplificação através de frases, terminando com a tradução ou retroversão de frases ou de pequenos textos, envolvendo o tema apresentado no início da lição.

A tradução neste método é feita palavra a palavra, tem como objetivo o contraste, a comparação entre línguas, e a procura de equivalentes nas duas línguas.

A tradução é, portanto, um exercício base deste método, desempenhando diferentes funções de semantização, de apresentação e consolidação de estruturas, de avaliação da compreensão e da aplicação das estruturas gramaticais (Durieux, 2005). A tradução surge, desta forma, como uma atividade versátil, atribuindo um peso significativo à LM

no ensino da LE. Este domínio da LM na aula de LE é contestado pelos métodos seguintes.

3.2 Método Direto

Após o domínio do método tradicional e com novas necessidades políticas, económicas e turísticas do mundo contemporâneo, reconhece-se a importância de ensinar a LE como meio de comunicação. Com esta nova abordagem do ensino da LE, constrói-se o método direto que se opõe ao método tradicional em vários aspetos.

Um dos aspetos mais relevantes do método direto é precisamente o ensino da LE pela LE, excluindo a LM do aluno, por isso se designa “método direto”, uma vez que não existem intermediários para a aprendizagem da LE. A LM é vista como uma fonte de interferências e dificuldades, comprometendo a progressão na aprendizagem da LE (Andrade, 1988). Os alunos são expostos à LE e aprendem a língua de uma forma “natural” e “direta”, tal como aprenderam a LM na infância. Por outras palavras, o aluno é colocado num “banho de língua” e deve chegar sem tradução à compreensão dos enunciados (Frias, 1992). Em vez da LM, o professor recorre aos objetos, às imagens e à mímica. A gramática é ensinada através de exemplos (Alegre, 2000).

Verificamos que o método direto exclui a LM e, com esta, o exercício de tradução. Passamos do método de gramática e tradução, cuja base se centrava no exercício de tradução, para o método direto que se opõe radicalmente ao recurso à LM, mas que explora o tipo de tradução intersemiótica, isto é, os alunos falam com base em imagens, traduzindo as imagens em linguagem verbal.

3.3 Método áudio-oral e áudio-visual

Dado que o método direto não conseguiu alterar os hábitos de ensino, surgem os métodos áudio-oral e áudio-visual, que, na senda dos

princípios do método direto, continuam a dar grande ênfase à oralidade, à utilização da língua no cotidiano e ao afastamento da LM (Andrade, 1988; Alegre, 1998).

O método áudio-oral foi iniciado nos Estados Unidos durante a Segunda Guerra Mundial com a finalidade de ensinar em pouco tempo várias línguas estrangeiras a um elevado número de pessoas.

Baseado no Estruturalismo de Bloomfield e no behaviorismo transposto para a aquisição das línguas por Skinner, este método apresenta o ensino-aprendizagem da LE, através da repetição de estruturas para memorizar, de exercícios de substituição de elementos por outros para criar novas estruturas. Os alunos aprendem estas estruturas memorizam-nas e, com isto, é esperado que dominem a língua (Alegre, 2000).

A LM é afastada da aula de LE, mas não na totalidade, uma vez que o professor deverá contemplar possíveis interferências da LM, aquando da preparação das aulas. Por conseguinte, a LM continua a ser perspectivada de forma negativa e, por isso, o exercício de tradução é excluído da aula de LE.

Quanto ao método áudio-visual, este surgiu em França na sequência do método áudio-oral americano. Uma das características emblemáticas deste método é a associação da imagem à palavra oral e escrita. Continua a primazia da oralidade e o conceito mecanicista da língua que referimos no ponto anterior.

A LM está também ausente deste método, uma vez que a ideia que subjaz a este método é a de que a palavra substitui o uso da LM na compreensão dos enunciados (Alegre, 2000; Andrade, 1998).

Na realidade, esta perceção de que o aluno entende as palavras através das imagens sem passar pela LM é ilusória, visto que o aluno quando vê a imagem e a reconhece, nomeia-a silenciosamente, mentalmente na sua LM, para posteriormente estabelecer equivalência entre a palavra que encontrou na LM e a palavra que o professor lhe apresentou. Quer isto dizer que não se erradicou o recurso à LM de aula de LE (Frias, 1992).

3.4 Abordagem comunicativa

A abordagem comunicativa surge nos anos 70, sendo influenciada pelo desenvolvimento de disciplinas como a Sociolinguística, a Pragmática ou a Etnografia da comunicação.

Frias sintetiza as principais características desta nova abordagem: *“pedagogia centrada no aprendente, desenvolvimento de competências de comunicação através de uma progressão funcional, substituição de textos fabricados por textos autênticos, abordagem diferenciada das capacidades de compreensão e de expressão, prioridade do diálogo e da comunicação oral, mas ensino específico da escrita e da leitura, gramática reflexiva, pedagogia do erro”* (Frias, 1992: 35).

Quanto ao papel da LM, as competências de comunicação já adquiridas na LM servem de base para o desenvolvimento da competência de comunicação em LE. A LM deixa de ser vista como um tabu. O professor recorre à LM, sobretudo nos níveis iniciais, para apresentar a gramática ou falar sobre aspetos de civilização, para organizar o trabalho e orientar as interações orais.

Foi nesta altura que autores como Elizabeth Lavault estudaram o recurso à LM em aula de LE, questionando um grupo de professores sobre esta temática. Concretamente em relação à tradução pedagógica, objeto do nosso estudo, os professores questionados por Lavault consideraram que o exercício de tradução devia ser preparado com cuidado e indicaram os seguintes objetivos da atividade de tradução:

1. verificar a compreensão;
2. controlar os conhecimentos linguísticos;
3. evidenciar semelhanças e diferenças entre as duas línguas;
4. aperfeiçoar o conhecimento da LE;
5. analisar e melhorar o espírito lógico e a clareza de expressão dos alunos;
6. verificar e corrigir a expressão em LM;

7. apreender a beleza de um texto literário;
8. desenvolver a iniciativa e criatividade;
9. aprender a traduzir.

Neste sentido, a abordagem comunicativa rompe com a ideia que a LM é prejudicial à aprendizagem da LE e passa a aceitar o seu uso pontual como auxiliar da aprendizagem, para colmatar aspetos que a LE não é capaz de abranger. Contudo, esta abordagem também não promove a atividade de tradução como atividade / situação de aprendizagem da LE, apenas a aceita como uma possibilidade, sobretudo em níveis iniciais da aprendizagem da LE.

3.5 Abordagens plurais.

Atualmente, na DL têm emergido abordagens plurais do ensino-aprendizagem das línguas, tais como, a intercompreensão, a didática integrada, o “*eveil aux langues*” e a abordagem intercultural. Estas abordagens perspetivam a aprendizagem de uma língua como uma forma de estabelecer pontes interlinguísticas e interculturais e visam o desenvolvimento de uma competência plurilingue no aprendente de línguas (Castro, 2010).

Um dos documentos mais esclarecedores sobre o conceito de abordagem plural é o CARAP (*Cadre de référence pour las approches plurielles / Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*), coordenado por Michel Candelier (2007). Este documento define o conceito de abordagem plural e apresenta um conjunto de descritores de competências que podem ser desenvolvidas através das abordagens plurais.

No CARAP, as abordagens plurais definem-se como as abordagens didáticas que usam as atividades de ensino-aprendizagem, envolvendo várias línguas e culturas (Candelier, 2007: 7).

Candelier (2007) identifica quatro tipos de abordagens plurais:

- abordagem intercultural;

- sensibilização para as línguas;
- intercompreensão entre línguas relacionadas;
- abordagens didáticas integradas às diferentes línguas estudadas.

Deixamos de ter uma preocupação no desenvolvimento de competências numa só língua, para passarmos para uma didática integradora de conhecimentos e competências de várias línguas que concorrem para a competência plurilingue. O enfoque destas abordagens é colocado nas interações entre os conhecimentos adquiridos enquanto um todo e os conhecimentos a adquirir (Castro, 2010).

Segundo De Pietro (2006), as abordagens plurais abordam as línguas no sentido de alargar e enriquecer o repertório linguístico do aluno, por um lado e a manutenção da diversidade linguística e cultural, por outro. Pretende-se desenvolver nos alunos atitudes de observação, análise e de atenção às línguas, úteis na aprendizagem das línguas em geral (De Pietro, 2006).

As abordagens a que nos referimos surgem no contexto da pluralidade de línguas que deixou de ser um fator fraturante e de exclusão social para passar a ser considerada uma riqueza a preservar e a valorizar, embora venha trazer desafios, em termos de comunicação e relação entre os povos (Santos, 2007:480).

Um dos conceitos fundamentais destas abordagens é o conceito de plurilinguismo, que Beacco (in Santos, 2007) define como a capacidade que um indivíduo possui de utilizar mais do que uma língua numa comunicação social, qualquer que seja o grau de domínio dessas línguas e o conceito de competência plurilingue, que se trata da capacidade de compreender e comunicar em mais do que uma língua.

Das várias abordagens plurais, destacamos a intercompreensão por ser uma abordagem inovadora com grande potencial no desenvolvimento da didática de línguas, e que, do nosso ponto de vista, mais se relaciona com a tradução pedagógica.

Por intercompreensão entendemos a competência que “permite ao sujeito movimentar-se entre dados linguísticos, pertencentes ou não a

uma mesma língua, ou seja, é a competência que lhe permite lidar com o linguisticamente desconhecido através do estabelecimento de relações entre este desconhecido e outros dados que domina melhor.”(Santos, 2004: 5)

A tradução pedagógica continua a ter um papel discreto nas abordagens plurais. A maioria destas abordagens não referem a tradução de forma explícita, mas muitos dos processos, atividades de aprendizagem preconizadas por estas abordagens envolvem a tradução. No caso da intercompreensão, os dados linguísticos conhecidos que o sujeito relaciona com os dados desconhecidos referem-se a outras línguas conhecidas do sujeito, isto é, para *intercompreender*, o aluno traduz, compara palavras, expressões, frases de diferentes línguas.

Candelier (2007) ao definir as abordagens plurais, faz referência ao exercício de tradução:

Since translation is an activity which implies “more than one” linguistic variety, it could be thought that we should include “grammar – translation methods” as being a pluralistic approach. We do not do this since the term “approach” that we have chosen implies taking account more globally of two (or more) languages (and cultures) than is the case in the traditional translation exercise of these methods. Nevertheless we consider that translation can in certain phases of the teaching and learning process be a good starting point for reflecting on the comparison of languages and awareness of specific cultural manifestations (Candelier, 2007: 7).

Nas palavras deste autor, a tradução surge como uma atividade que pode proporcionar o contacto entre línguas e culturas e enquadrar-se nas abordagens plurais.

Consideramos que a tradução se afigura como uma atividade de aprendizagem pertinente no quadro das abordagens plurais, potenciando o plurilinguismo, desenvolvendo, dessa forma, a competência plurilingue do sujeito que aprende. A tradução proporciona o contacto entre as

línguas, colocando em evidência as suas semelhanças e diferenças de léxico e de estruturas sintáticas (Durieux, 2005).

A este propósito Lew Zybatow apresenta-nos o projeto EuroComTranslat que combina a tradução e a intercompreensão de forma a desenvolver o plurilinguismo, neste caso, dos alunos do curso de tradução e interpretação. Se os alunos estudarem línguas estrangeiras de diferentes origens, poderão utilizar a intercompreensão para compreender e traduzir outras línguas do ramo das línguas que estudaram (Zybatow, 2010: 74). Este é um exemplo de como a tradução está ligada às abordagens plurais, surgindo como uma atividade inovadora e, simultaneamente, tradicional.

Neste capítulo, analisámos o conceito de tradução e verificámos que traduzir é mais do que verter de uma língua para outra. Vimos que existem diferentes tipos de tradução, em diferentes sentidos. Distinguimos a tradução pedagógica da tradução profissional e do recurso à LM. Referimos algumas finalidades da atividade de tradução e procurámos compreender as vantagens de utilizar a tradução em aula de LE. De seguida, percorremos as principais correntes metodológicas da DL, focando o papel que a tradução nelas desempenha. Por fim, concluímos com a ideia de que a tradução pedagógica se afasta progressivamente da conotação com o chamado método tradicional e que surge renovada no contexto da DL, embora ainda não de uma forma assumida e clara.

Capítulo II– A competência de aprendizagem de línguas estrangeiras

Introdução

Uma vez que com este trabalho pretendemos estudar as potencialidades do exercício de tradução pedagógica no desenvolvimento da competência de aprendizagem de línguas e, tendo já explicitado o que entendemos por tradução, no geral, e por tradução pedagógica, em particular, passamos a clarificar o que entendemos por competência de aprendizagem e a refletir sobre como este conceito se pode articular com os conceitos abordados no primeiro capítulo.

O que significa ter competência de aprendizagem de LE? É a questão à qual tentamos dar resposta neste capítulo, analisando o conceito de competência de aprendizagem e as suas dimensões, segundo diferentes autores.

Referimos alguns aspetos importantes da teoria cognitiva do domínio da Psicologia, uma das teorias, que, entre outras, nos explica o processo de aprendizagem de línguas.

Abordamos, também, o papel da compreensão que surge como uma dimensão transversal da cognição. Sendo o exercício de tradução uma estratégia útil para a compreensão, torna-se pertinente entender de que forma a compreensão pode contribuir para o desenvolvimento da competência de aprendizagem.

Dado que é nosso objetivo estudar a tradução pedagógica, como estratégia para o desenvolvimento da competência de aprendizagem em línguas, focaremos as estratégias cognitivas, nas quais se inclui a tradução (cf. Oxford, 1990). Posteriormente, abordaremos o papel do professor no desenvolvimento da competência de aprendizagem, mais concretamente na seleção das estratégias de ensino e de promoção de um determinado tipo de estratégias de aprendizagem, de acordo com as características dos aprendentes e as suas necessidades.

1. O conceito de competência de aprendizagem

We cannot teach another person directly; we can only facilitate his (or her) learning.

Carl Rogers
(Oxford, 1990: 193)

Milhões de pessoas tentam aprender línguas pelas mais variadas razões. Para além dos adolescentes em idade escolar, que aprendem línguas, porque fazem parte dos seus currículos, existem os adultos que procuram obter proficiência numa outra língua, por motivos profissionais, ocupacionais, religiosos ou familiares.

Como refere José Vez (2010), as línguas são para todos, adultos e crianças, e são aprendidas para serem utilizadas pelos seus aprendentes, de acordo com as suas necessidades. Esta aprendizagem é uma atividade que pode ser desenvolvida ao longo da vida dos sujeitos e não apenas num momento definido e limitado no tempo.

Iniciamos o nosso trabalho por referir que o aluno é um fator importante no processo de aprendizagem. Por outras palavras, a eficácia da aprendizagem é determinada pelo contributo do aluno. Não se poderá afirmar que exista um aluno de línguas ideal, mas existem características que se combinam e que tornam o aluno mais ou menos competente (Rubin, 1994: 3).

Nas palavras de alguns autores, aprender é uma forma de comportamento particular que adotamos para adquirir algo, neste caso, as línguas, ou seja, cada um de nós tem uma forma individual e personalizada de aprender (Holec, 1996).

Existem muitos fatores a ter em conta, quando falamos de sucesso na aprendizagem de línguas, tais como: a idade, a predisposição para aprender línguas, a personalidade, o estilo de aprendizagem, entre outros (Rubin, 1994).

Portanto, o conceito de aprendizagem varia de aluno para aluno, segundo as suas necessidades específicas e o seu histórico, a sua

aprendizagem anterior, a sua maturidade, bem como o seu estilo pessoal de aprendizagem (Vieira, 1993: 53).

Aprender uma língua requer tempo, dada a complexidade do seu processo de aprendizagem e dos seus componentes em simultâneo, isto é, os fonemas, o léxico, a sintaxe, a semântica e a pragmática. Para que a aprendizagem seja eficaz, o aluno tem de aprender a língua na sua complexidade, de forma regular, de modo a interiorizar o novo sistema linguístico (Rubin, 1994: 9). À medida que vai aprendendo, vai reconstruindo seu repertório linguístico e comunicativo que lhe permite comunicar e aprender a língua em situações diversas e cada vez mais complexas.

Atualmente, como vimos no final do capítulo 1, defende-se uma abordagem integrada de línguas, permitindo que o aluno seja capaz de transferir conhecimento das línguas que conhece para a língua objeto de aprendizagem, de modo a desenvolver o domínio da nova língua (Vez, 2010: 99).

Segundo Rubin, quando o aluno aprende uma língua, cria um novo sistema na sua mente e adota um conjunto de novas regras para comunicar e agir. De cada vez que o aluno utiliza a nova língua, precisa de rever a compreensão que possui deste novo sistema, tendo em conta a nova informação. O aluno cria um novo sistema e estabelece regras baseadas naquilo que já conhece. A aprendizagem de línguas consiste num processo de construção através da formação e confirmação de hipóteses (Rubin, 1994).

Neste sentido, o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) para as línguas apresenta, de forma clara, uma definição de competência de aprendizagem, que reflete este processo de construção a que Rubin se refere. Segundo o QECR, a competência de aprendizagem é a capacidade para observar e participar em novas experiências e incorporar o conhecimento novo nos conhecimentos anteriores, modificando estes últimos onde for necessário (QECR, 2001: 154).

O QECR descreve exhaustivamente os conhecimentos e as capacidades que os alunos têm de desenvolver para serem eficazes na sua comunicação numa determinada língua. De entre todas as competências que o quadro define e explicita, está a competência de aprendizagem, assumindo um papel relevante, ou seja, a capacidade do aluno para aprender línguas é tão importante como as suas competências linguísticas e comunicativas, o que significa que o professor deverá desenvolver a competência de aprendizagem a par das competências linguísticas e de comunicação.

Neste documento, a definição de competência de aprendizagem compreende vários elementos: a consciência da língua e da comunicação, as capacidades fonéticas, as capacidades de estudo e as capacidades heurísticas (QECR, 2001: 154, 155).



Figura 2 – Elementos da competência de aprendizagem (QECR, 2001: 154,155).

Os aspetos que se seguem clarificam o conceito de competência de aprendizagem.

Ao falarmos de consciência da língua e da comunicação referimo-nos ao conhecimento e à compreensão que o aluno tem sobre o modo

como a língua se organiza e funciona, que lhe possibilita integrar a língua como uma forma de enriquecimento, e do modo como a língua pode ser utilizada na comunicação.

A consciência e as capacidades fonéticas prendem-se com a capacidade de aprender a distinguir e produzir sons, com a capacidade de produzir e encadear sequências de sons desconhecidos e a capacidade de decompor sequências sonoras em segmentos fonológicos.

As capacidades de estudo são capacidades que incluem a *capacidade para fazer uso eficaz das oportunidades de aprendizagem oferecidas pelas situações de ensino*, como por exemplo:

- a capacidade de cooperar eficazmente em trabalho de pares ou de grupo;
- a capacidade de utilizar todos os materiais disponíveis para a aprendizagem autónoma;
- a capacidade para identificar necessidades e objetivos próprios (QECR, 2001: 155).

Por último, as capacidades heurísticas incluem a capacidade do aprendente para aceitar uma língua nova, uma cultura nova e para mobilizar as suas competências numa determinada situação de aprendizagem; a capacidade do aprendente para utilizar a língua-alvo de modo a encontrar, a compreender e a transmitir uma informação nova; e a capacidade para utilizar as novas tecnologias (QECR, 2001: 156).

Em suma, a competência de aprendizagem é o saber aprender, isto é, o saber como e estar disposto a descobrir o outro, quer o outro seja uma língua, uma cultura, uma pessoa ou outro domínio do conhecimento. Esta noção de competência de aprendizagem poderá ser aplicada de uma forma generalizada a muitas áreas, todavia na aprendizagem de línguas ela assume uma dimensão relevante, uma vez que aprender uma língua implica necessariamente aprender a língua, a cultura do outro (QECR, 2001: 33).

Neste sentido, a competência de aprendizagem em línguas (saber aprender) mobiliza outras competências que o QECR clarifica, tais como: a

competência existencial (saber ser, saber estar), que diz respeito às características individuais, traços de personalidade e atitudes do aluno, por exemplo, a vontade e gosto pela comunicação; o conhecimento declarativo (saber), que se trata do conhecimento que resulta da experiência e de uma aprendizagem mais formal, por exemplo, o conhecimento das regras de funcionamento da língua; e a competência de realização (saber fazer), que se prende com a aplicação do conhecimento em situações concretas, por exemplo, a facilidade de utilizar o dicionário ou meios audiovisuais como recursos da aprendizagem (QECR, 2001: 33).

Estas competências que acabamos de referir comportam muitas variações para o mesmo indivíduo. Estas variações dependem dos acontecimentos, ou seja, se o indivíduo está perante uma situação, uma pessoa, uma cultura, uma língua nova e totalmente desconhecida. As variações dependem, também, do contexto em que ocorrem os acontecimentos, isto é, perante um acontecimento novo, os indivíduos, de acordo com a sua formação, reagem ao acontecimento de forma diferenciada. Por último, as circunstâncias e as experiências vividas determinam a forma como aprendemos, por exemplo, ao aprendermos uma terceira língua, aplicamos o conhecimento e a experiência que obtivemos ao aprender uma segunda (QECR, 2001: 34).

Como podemos perceber, o conceito de competência de aprendizagem é complexo e envolve várias dimensões.

No nosso estudo, tendo em conta a revisão bibliográfica realizada, consideramos a competência de aprendizagem de línguas como a capacidade que o aluno tem de mobilizar as suas competências cognitivas, linguísticas, sociais e afetivas para aprender uma LE. Neste sentido, aprender uma língua envolve o conhecimento sobre a língua e o seu funcionamento, a capacidade de comunicação, o conhecimento das convenções sociais, a motivação para a aprender uma língua e a tolerância em relação ao outro.

Posto isto, passamos, de seguida, a refletir sobre o processo de aprendizagem das línguas, à luz de uma das teorias mais relevantes da

área da Psicologia - a teoria cognitiva da aprendizagem, para melhor compreendermos como se processa a aprendizagem de uma língua.

2. A teoria cognitiva da aprendizagem de línguas

A aprendizagem de uma nova língua é estudada por várias áreas de conhecimento, como a psicologia e a linguística, e foram várias as teorias que se desenvolveram ao longo dos tempos para explicar a forma como aprendemos uma língua.

A teoria cognitiva procura explicar a aprendizagem de uma nova língua através dos processos mentais que ocorrem na mente do sujeito, quando este está em processo de aprendizagem.

Esta teoria assenta em dois princípios: primeiro, que o comportamento pode ser explicado, tendo como referência o modo como os indivíduos perspetivam e interpretam as suas experiências; segundo, o modo como os indivíduos pensam e raciocinam é semelhante ao processamento de informação dos computadores. Segundo a teoria cognitiva, os indivíduos processam a informação que percecionam e os pensamentos envolvidos nesta operação são referidos como processos mentais. Nesta linha, as estratégias de aprendizagem são formas especiais de processar informação que melhoram a compreensão, a aprendizagem ou a retenção de informação (O'Malley & Chamot, 1990).

Segundo esta teoria, a linguagem é uma atividade cognitiva complexa. Esta teoria explica como o conhecimento sobre a língua é armazenado na memória e como o processo de aprendizagem dessa língua resulta na compreensão e produção automática da língua.

De forma sucinta, segundo a teoria cognitiva, a informação nova é adquirida através de um processo que se desenvolve em quatro fases: seleção, aquisição, construção e integração (O'Malley & Chamot, 1990).

Através da seleção, o aprendente concentra-se na informação específica e de interesse e transfere essa informação para a memória operativa. Na fase de aquisição, o sujeito transfere a informação da

memória operativa para a memória a longo-prazo para armazenamento permanente. Na terceira fase, a fase de construção, o sujeito estabelece ligações internas entre as ideias contidas na memória operativa. A informação da memória a longo prazo pode ser usada para enriquecer a compreensão daquele que aprende e a retenção de novas ideias, fornecendo informação relacionada ou esquemas, nos quais as novas ideias são organizadas. No final do processo, na fase de integração, o sujeito procura o conhecimento prioritário na memória a longo prazo e transfere este conhecimento para a memória operativa.

A seleção e a aquisição determinam a quantidade do que é aprendido, ao passo que a construção e a integração determinam o que é aprendido (O'Malley&Chamot, 1990).

Este processo, que acabamos de descrever, pode ser aplicado à aquisição de vocabulário, à resolução de problemas matemáticos, à compreensão escrita e à aquisição de conhecimento factual, não sendo aplicável a todas as dimensões da aprendizagem da língua estrangeira, como por exemplo, à compreensão oral ou à produção oral e escrita (O'Malley&Chamot, 1990).

Conceitos como *conhecimento declarativo*, *conhecimento processual* e *consciência de aprendizagem* estão relacionados com esta teoria que explica a aprendizagem da língua através da cognição. Passamos, assim, a clarificar estes conceitos.

De uma forma simples, o *conhecimento declarativo* é tudo aquilo que sabemos, por exemplo, definições de palavras, factos ou regras. Este conhecimento não é necessariamente verbal, pode compreender a ordem de eventos, imagens que são armazenadas na nossa memória, etc (O'Malley & Chamot, 1990).

O conhecimento processual é tudo aquilo que sabemos fazer, por exemplo compreender uma língua, aplicar regras para resolver situações problemáticas.

Ao passo que o conhecimento declarativo pode ser adquirido rapidamente, o conhecimento processual, como a aprendizagem de uma língua, é adquirido gradualmente através da prática.

O conhecimento processual consiste nas estratégias e procedimentos utilizados pelos alunos no processo de aprendizagem de uma língua. Este conhecimento processual pode dividir-se em duas componentes: a componente social e a componente cognitiva. A componente cognitiva compreende vários processos mentais que envolvem a interiorização e a automatização do conhecimento da língua em causa. Estes processos implicam não só a aprendizagem, mas também o uso da língua (Ellis, 1985:164).

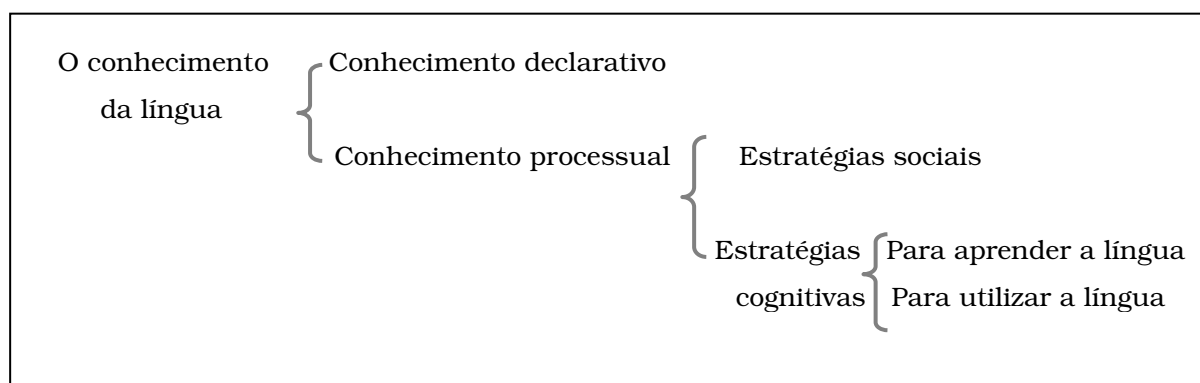


Figura 3 – Tipos de conhecimento linguísticos (Ellis, 1985:165)

Para passarmos do conhecimento declarativo ao conhecimento processual, Anderson (1983, 1985 in O'Malley & Chamot) define três fases:

- **Fase Cognitiva** - nesta fase, os alunos são ensinados a fazer uma determinada tarefa ou observam alguém a executá-la. Esta fase envolve uma atividade consciente do aluno e o conhecimento que este adquire é declarativo. Por exemplo, a memorização de vocabulário ou de regras de gramática. Este conhecimento possibilita ao aluno descrever como comunicar noutra língua, mas não lhe permite colocar este conhecimento em prática;

- **Fase Associativa** - nesta fase, ocorrem duas mudanças fundamentais no desenvolvimento da proficiência do aluno. Primeiro, os erros na representação declarativa são detetados e eliminados. Segundo, as relações entre os vários elementos da competência são fortalecidas. No fundo, durante esta fase o conhecimento declarativo transforma-se na sua forma processual;
- **Fase Automática** - nesta fase, o desempenho torna-se mais automático. Os erros que poderiam inibir um desempenho bem-sucedido desaparecem. A competência é executada sem esforço e há menos participação da memória e da consciência. Por exemplo, quando falamos fluentemente uma língua estrangeira, compreendemos e falamos, sem pensarmos nas regras que estamos a utilizar. Fazemos uso do vocabulário e das regras de funcionamento da língua de forma automática e sem consciência.

Este processo em três fases assume que os aprendentes, para serem capazes de utilizar a língua, necessitam de conhecer e dominar primeiro as regras de funcionamento e as estruturas da língua.

Referimo-nos nas palavras anteriores ao conceito de consciência de aprendizagem. Para alguns autores, a consciência de aprendizagem distingue a aquisição da língua da aprendizagem da língua, ou seja, a aquisição consiste numa proficiência linguístico-comunicativa que é obtida por processos inconscientes e a aprendizagem consiste no desenvolvimento de competências linguísticas através de processos conscientes ocorridos num ambiente estruturado como é a sala de aula. (cf. Krashen, 1981).

O sujeito tende a ser mais consciente da aplicação das regras durante as fases iniciais da aprendizagem e mais inconsciente das regras à medida que se torna proficiente. No entanto, o sujeito pode não saber uma determinada regra específica, repetindo frases que têm utilidade imediata num contexto específico. Isto não significa que a aprendizagem inicial ocorre sem consciência, significa apenas que existem algumas

regras implícitas ao uso da língua que poderão ser desconhecidas para o aluno.

Uma pessoa poderá conhecer muitos aspetos do processo de aprendizagem e até pode aplicar estratégias específicas que auxiliem a aprendizagem, como, por exemplo, relacionar informação nova com conhecimento prévio ou comparar um determinado item linguístico com outro da LM ou de uma língua já aprendida (O'Malley & Chamot, 1990: 79).

Podemos, assim, dizer que a teoria cognitiva explica a aprendizagem das línguas como um fenómeno complexo que compreende diversos processos mentais que se interligam e que variam de aluno para aluno.

A compreensão surge, neste contexto, como uma dimensão transversal da cognição e é parte importante da aprendizagem de uma língua. Como a atividade de tradução implica a compreensão, julgamos pertinente definir o conceito de compreensão, à luz a teoria cognitiva.

Um dos autores que estuda esta temática é Daniel Gaonac'h, que apresenta a compreensão como uma atividade e não como o resultado dessa atividade. A compreensão consiste em integrar as informações das várias fontes, externas – sensoriais ou sociais - e internas – os conhecimentos anteriores dos sujeitos, as suas atitudes, as suas reações emocionais - com o objetivo de construir representações, que permitem aos sujeitos interpretar a realidade em seu redor (2003: 5).

Gaonac'h define a compreensão como um processo dinâmico que visa integrar as informações, à medida que são percecionadas. Para que este processo seja eficaz, é necessária a memória, que permite ao sujeito dispor de informações anteriores, que poderá comparar com os enunciados que quer compreender, e o tratamento da informação nova. Da simbiose destes dois fatores, isto é, da memorização e do tratamento da informação, surge a possibilidade de construir uma representação única integrada das informações que se recebem.

A atividade de compreender implica dois tipos de tratamento da informação percecionada. O primeiro, o tratamento local, ou seja o

tratamento das unidades que compõem a informação – a palavra, a oração, as imagens, os gestos; e o segundo, o tratamento global que visa a integração das informações novas numa representação coerente com os elementos já tratados e integrados num modelo mental (Ganoac'h, 2003: 7).

Como facilmente deduzimos, parte da atividade de traduzir é compreender. Também no exercício de tradução é necessário interpretar o que é percebido para depois transferir para outra língua. À semelhança do processo descrito por Ganoac'h, no processo de tradução, os sujeitos fazem uma abordagem mais localizada, quando traduzem palavra a palavra, unidade a unidade, para posteriormente fazerem uma abordagem mais global, onde interpretam o significado geral do enunciado, integrando o conhecimento que têm do funcionamento da língua, que inclui a sintaxe, a pragmática, e não apenas do léxico (Ganoac'h, 2003).

Esta problemática da compreensão insere-se, como já dissemos, no âmbito da psicologia cognitiva que defende que os aprendentes estão longe de ser sujeitos passivos na sua aprendizagem. Os aprendentes estão ativamente envolvidos nas tarefas e nos problemas que enfrentam quando aprendem uma língua. Quando confrontados com uma tarefa, os aprendentes usam diferentes recursos, sendo as estratégias cognitivas apenas um destes recursos (Williams & Burden, 1997: 144).

De seguida, analisaremos as estratégias cognitivas, nas quais podemos incluir a tradução pedagógica, objeto do nosso estudo.

2.1. Estratégias cognitivas para a aprendizagem de línguas

A palavra *estratégia* tem origem na palavra grega *strategia* que significa a arte da guerra e está relacionada com a palavra *tática*. Ambas as palavras invocam planificação, manipulação, movimentação em função de um objetivo, neste caso, a aprendizagem (Oxford, 1990).

As estratégias de aprendizagem são *specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more efetive, and more transferrable to new situations* (Oxford, 1990: 8).

As estratégias são procedimentos complexos que os alunos aplicam na execução das tarefas. Consequentemente, elas podem ser representadas como conhecimento processual. Tal como acontece com outras competências processuais, o uso das estratégias de aprendizagem pode ser mais consciente em níveis iniciais da aprendizagem, para mais tarde se tornar mais automático (O'Malley & Chamot, 1990).

As estratégias de aprendizagem são passos que os alunos dão para melhorar a sua própria aprendizagem (Oxford, 1990: 1). As estratégias são comparadas às táticas que os jogadores utilizam. Revelam uma serie de competências que são usadas com um determinado objetivo. Estas envolvem a capacidade de avaliar a situação de aprendizagem e de atuar de acordo com esta avaliação, o que significa ser capaz de avaliar a situação, planejar, selecionar as competências adequadas, sequenciá-las, coordená-las, monitorizá-las e avaliar a sua eficácia, revendo a sua planificação se necessário (William & Burden, 1997: 145).

As estratégias de aprendizagem de línguas são orientadas para alcançar um objetivo mais amplo que é o desenvolvimento da competência de comunicação, por isso dizemos que as estratégias de aprendizagem ajudam os alunos a participar de forma mais ativa numa comunicação autêntica. Por outras palavras, o uso das estratégias de aprendizagem estimula o crescimento da competência de comunicação.

Existem várias classificações de estratégias de aprendizagem. Apresentamos, no nosso trabalho, a classificação de Rebecca Oxford (1990: 44). Para esta autora, as estratégias de aprendizagem dividem-se em dois grandes grupos: estratégias diretas e estratégias indiretas. As estratégias diretas são aquelas que estão *diretamente* envolvidas com a LE. Todas as estratégias diretas requerem o processamento mental da LE. As estratégias indiretas apoiam e gerem a aprendizagem da LE, mas não abrangem a LE.

As estratégias de aprendizagem diretas subdividem-se em três grupos, a saber: estratégias de memorização, estratégias cognitivas e estratégias de compensação. Por sua vez, as estratégias indiretas subdividem-se, igualmente, em três grupos: as estratégias metacognitivas, as estratégias afetivas e as estratégias sociais.

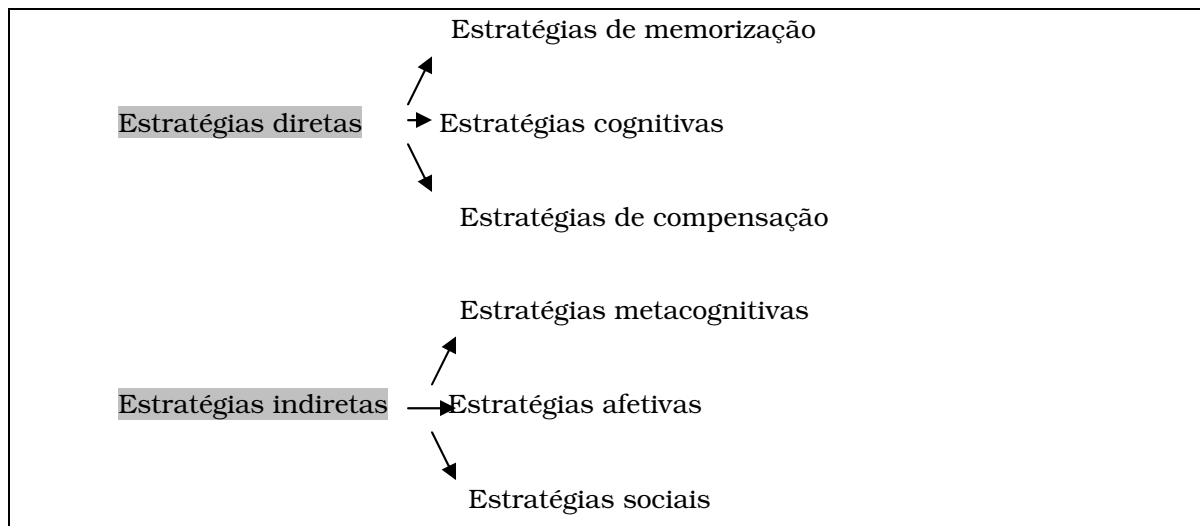


Figura 4 – Classificação das estratégias de aprendizagem segundo Rebecca Oxford (1990)

Dado o objeto do nosso estudo, analisaremos, em particular, as estratégias cognitivas, nas quais podemos inserir a tradução.

As estratégias cognitivas são essenciais para a aprendizagem de uma nova língua. Estas operam diretamente na informação recebida, transformando-a de modo a melhorar a aprendizagem.

As estratégias mais utilizadas pelos alunos são as estratégias de análise e raciocínio. Muitos alunos tendem a construir um modelo na sua mente baseado na análise e na comparação, a estabelecer regras gerais e a rever essas regras quando se deparam com informação nova. Muitas vezes, os alunos cometem erros por generalizarem as regras que aprenderam ou por transferirem expressões de uma língua para outra, normalmente da LM para a LE (Oxford, 1990: 45).

No âmbito das estratégias que implicam a análise e o raciocínio podemos destacar cinco:

1. Raciocínio dedutivo (usar regras e aplicá-las a situações comunicativas novas);
2. Análise de expressões (determinar o significado de uma nova expressão, dividindo-a em partes);
3. Análise contrastiva (comparar elementos relativos ao vocabulário, sons e gramática da LE com elementos da LM para determinar diferenças e similitudes);
4. Tradução (verter uma expressão da LE para a LM e vice-versa, usando uma língua para compreender a outra);
5. Transferência (aplicar o conhecimento das palavras, conceitos e estruturas de uma língua a outra, a fim de compreender ou produzir uma expressão na outra língua (Oxford, 1990: 46).

Como vemos, de acordo com esta tipologia, a tradução surge como uma estratégia muito útil, nomeadamente no início da aprendizagem. Esta estratégia permite aos aprendentes usar a sua própria língua como base para compreender o que ouvem ou leem numa nova língua. Também ajuda os alunos a produzir discurso na nova língua (Oxford, 1990: 84).

Assim, a tradução é uma estratégia de aprendizagem direta, porque incide diretamente na LE, no sentido em que o aluno age sobre a LE, tenta compreendê-la com o suporte das línguas que conhece e é uma estratégia cognitiva, dado que o aluno age sobre a LE, analisando-a, comparando-a com outras línguas e transformando essa informação em conhecimento melhorando, dessa forma, a sua aprendizagem da LE. O aluno parte do seu conhecimento das línguas que domina para aprender uma nova língua, através da análise dos enunciados, encontrando pontos comuns e pontos divergentes entre o conhecido e o novo.

Para além disso, a tradução é uma estratégia muito abrangente e permite ao aluno aprender nos vários domínios da LE, sejam eles a sintaxe, o léxico ou a fonologia. É uma importante estratégia para o desenvolvimento do repertório linguístico, uma vez que no processo de tradução o aluno vai colocando várias hipóteses que se podem confirmar e

que se incorporam nas várias línguas contrastadas. Deste processo de comparação resulta o desenvolvimento da competência de comunicação e, conseqüentemente, a melhoria do processo de aprendizagem.

Tal como as restantes estratégias de aprendizagem, a tradução enquanto estratégia poderá ser mais consciente em fases iniciais da aprendizagem da LE, para gradualmente se tornar menos consciente e mais automática, mas isso não significa que a tradução não esteja presente no repertório de estratégias de aprendizagem do aluno de LE, apenas que está menos consciente, por um lado, e que ocorre mais rapidamente na mente do aluno, por outro.

3. O papel do professor no desenvolvimento das estratégias de aprendizagem.

Os alunos precisam de aprender como aprender e os professores precisam de saber como facilitar este processo. A aprendizagem de línguas implica a autonomia do aluno e o papel de monitor e gestor por parte do professor.

Nesta ótica, os objetivos do ensino das estratégias de aprendizagem são tornar a aprendizagem da língua mais significativa, encorajar a cooperação entre o aluno e o professor, aprender e praticar as estratégias que facilitam a autoconfiança e a autonomia do aluno.

O ensino das estratégias de aprendizagem deve ser intencional e útil para os alunos (Oxford, 1990: 201).

As estratégias de aprendizagem podem ser ensinadas de três formas, a saber: sensibilização para aprendizagem, ensino das estratégias num momento específico, ensino de estratégias a longo prazo.

A sensibilização para a aprendizagem relaciona-se com o conceito de consciência de aprendizagem, que se prende com a noção que o aluno tem do que aprende e de como aprende. Nesta sensibilização, os alunos não usam necessariamente as estratégias nas tarefas em LE, mas tomam consciência do conceito de estratégia de aprendizagem e de como poderão

melhorar a aprendizagem de uma língua. Uma atividade que poderia ilustrar esta sensibilização seria fornecer aos alunos uma atividade de compreensão escrita de um texto, juntamente com uma lista de estratégias de aprendizagem e pedir-lhes para identificarem as estratégias que seriam mais adequadas à execução dessa tarefa. Neste caso, não teríamos a atividade de compreensão escrita propriamente dita, mas levaríamos o aluno a refletir sobre o seu processo de aprendizagem e a tomar consciência das estratégias que estariam ao seu dispor para realizar a atividade.

O ensino das estratégias de aprendizagem num momento específico envolve a aprendizagem e a prática de uma ou mais estratégias em atividades com a LE. O aluno aprende determinada estratégia, como usá-la, como avaliar a sua eficácia, mas apenas num momento ou numa atividade específica. Por exemplo, este ensino seria adequado para a aquisição de vocabulário, isto é, o professor ensina ao aluno várias estratégias de aprendizagem do vocabulário, que este experimenta, avaliando o seu sucesso, isto é, a sua capacidade de retenção.

O ensino das estratégias a longo prazo, tal como o ensino de estratégias num momento específico, envolve aprender e pôr em prática as estratégias em atividades de comunicação verbal. Mais uma vez, os alunos aprendem um certo número de estratégias, como e quando as podem usar e como avaliar o seu sucesso. Este ensino é mais prolongado no tempo e abrange um maior número de estratégias de aprendizagem.

Oxford (1990) apresenta-nos um modelo para o ensino das estratégias de aprendizagem em oito etapas, que passamos a referir:

1. Determinar as necessidades de aprendizagem dos alunos e o tempo disponível;
2. Selecionar as estratégias de aprendizagem;
3. Considerar a integração no processo de ensino das estratégias;
4. Considerar a questão da motivação do aluno;
5. Preparar os materiais e as atividades;

6. Conduzir o ensino informado das estratégias;
7. Avaliar o ensino das estratégias;
8. Reajustar o ensino das estratégias.

Este modelo defende que as estratégias devem ser adequadas aos alunos a que se destinam, tendo em conta a sua idade, a sua maturidade, o nível de aprendizagem, os seus pontos fortes, as suas fraquezas, etc, e que haja por parte do professor um cuidado na seleção das estratégias a ensinar, que devem ter em consideração o diagnóstico feito anteriormente.

Este modelo defende, também, a contextualização do ensino das estratégias no programa curricular e na planificação do ensino e da sua integração nas atividades de aprendizagem.

Os alunos devem ter consciência de que estão a estudar estratégias de aprendizagem, percebendo a finalidade do seu estudo. A questão da avaliação é, igualmente, importante, porque permite reformular procedimentos, adequar estratégias a novas necessidades dos alunos e aperfeiçoar o próprio ensino das estratégias (Oxford, 1990).

A tradução, enquanto estratégia de aprendizagem, poderá ser proposta pelo professor, devidamente contextualizada e integrada no programa curricular da LE, de acordo com as necessidades dos alunos. Por exemplo, o professor poderá utilizar a tradução como estratégia para ensinar a colocação dos adjetivos na frase, por contraste com a LM. De seguida, poderá avaliar a eficácia desta estratégia através da observação ou de inquérito aos alunos, mais ou menos formal.

Em suma, a competência de aprendizagem de uma língua é um conceito amplo e complexo que envolve várias dimensões do indivíduo e que pode ser analisada através dos conceitos da teoria cognitiva, como os conceitos de conhecimento declarativo, conhecimento processual e consciência de aprendizagem.

As estratégias de aprendizagem são ferramentas que o aluno utiliza para desenvolver a sua competência de aprender a aprender. Vimos, neste

capítulo, que as estratégias de aprendizagem relacionadas com a tradução são do tipo cognitivo, uma vez que traduzir implica a análise e o processamento de informação, quer da LE, quer da LM.

Por último, referimos a ideia de que é possível ensinar estratégias de aprendizagem, tal como ensinamos gramática ou vocabulário, isto é, de uma forma integrada, de acordo com as necessidades e as características pessoais dos alunos. É neste contexto que pode surgir a tradução pedagógica.

Capítulo III – Metodologia de Investigação

Introdução

Esboçado o quadro de referência teórico e perante a vontade de realizar um trabalho baseado na prática de ensino, surge uma nova etapa no nosso estudo – a seleção da metodologia de investigação. Esta etapa começou logo que começámos a pensar neste projeto, tendo identificado como possibilidade de trabalho, um estudo de tipo investigação-ação.

No nosso percurso como professora de LE, deparámo-nos com alguma relutância por parte dos alunos e dos nossos pares em usar a tradução como estratégia de ensino-aprendizagem, ou por associar a métodos de ensino ultrapassados ou por envolver o recurso à LM, que se pensa constituir um fator de interferência na aprendizagem da LE.

Quisemos, por isso, compreender no terreno o que pensam os alunos do 3.º ciclo do CEB sobre a atividade de tradução e como este exercício pode contribuir para o desenvolvimento da competência de aprendizagem.

Para melhor compreensão do estudo apresentamos, neste capítulo, o nosso projeto de investigação, começando por indicar as nossas opções metodológicas e as questões investigativas que moldaram o projeto, caracterizando os sujeitos do estudo, as atividades didáticas implementadas e os instrumentos de recolha de dados utilizados, para, no final, relatarmos a intervenção feita junto dos alunos.

1. Opções metodológicas e questões investigativas

A tradução pedagógica, como objeto de estudo do presente trabalho, emergiu da reflexão sobre a nossa prática pedagógica, nomeadamente na disciplina de inglês em turmas do 3.º CEB. Formulámos, então, a seguinte questão de investigação: Qual o contributo da tradução pedagógica, para o

desenvolvimento da competência de aprendizagem de alunos de LE do 3.º CEB?

Pareceu-nos, por isso, que esta questão principal e outras questões investigativas que dela derivam e que serão apresentadas mais à frente neste capítulo, poderiam ser estudadas através de uma metodologia de tipo investigação-ação, recolhendo dados junto dos alunos e refletindo em práticas educativas desenvolvidas em sala de aula sobre a nossa prática.

A investigação-ação aposta na aplicação de quem realiza uma atividade de tipo coletivo e social e desenvolve o seu potencial reflexivo com uma atitude crítica e criativa em relação ao seu trabalho no dia a dia (Da Silva, 2008: 56).

Esta metodologia caracteriza-se por promover espaços flexíveis para a planificação, participação, experimentação e reflexão do professor, permitindo pôr em prática a dimensão intelectual do trabalho docente. É, na opinião de alguns autores, a investigação-ação que permite estabelecer uma relação estreita entre a docência e a investigação (Da Silva, 2008:57).

A investigação-ação está orientada para a resolução de problemas reais e reflete-se numa ação planeada de observação e descrição de um determinado fenómeno ou problema. É uma metodologia que se concentra na descrição dos dados e fenómenos, mais do que na quantificação dos resultados. Para além disso, a investigação ação permite estudar os problemas de forma direta e dinâmica, tratando-se de uma experimentação real na qual intervêm os investigadores e os restantes participantes (Da Silva, 2008: 56), neste caso, os alunos.

Relativamente aos procedimentos metodológicos, a investigação-ação pode incluir diversas técnicas que se podem aplicar em diferentes fases da investigação, tais como a observação, os questionários, as entrevistas, as histórias de vida, os diários, as fotografias, os mapas e as gravações áudio e vídeo.

O método da investigação-ação caracteriza-se pela sequência de ciclos de planificação, ação, observação, ou seja, o investigador identifica um problema, planifica uma ação para resolução desse mesmo problema,

observa, tira conclusões e com base na informação nova reformula as suas práticas entrando em ação novamente, observando, concluindo para voltar a reformular. O investigador entra numa espiral de ciclos em volta de uma problemática educativa (Da Silva, 2008; Moreira, 1996).

No nosso estudo, não tivemos oportunidade de reformular a nossa ação, devido à calendarização a que este trabalho se sujeita. Deixamos, porém, pistas para a reformulação da ação com base na observação e nas conclusões a que chegámos. Por isso, podemos dizer que se trata de um estudo de tipo investigação-ação, na perspetiva do professor reflexivo, isto é, do professor que reflete em situação e constrói conhecimento a partir do pensamento sobre a sua prática (Alarcão, 2005: 44).

Nas palavras de Alarcão (2005), a metodologia de investigação-ação potencia a reflexão que o professor desenvolve sobre a sua prática, uma vez que motiva o professor e permite que a sua reflexão seja mais sistemática.

A reflexão acompanha a ação, dado que refletimos no decorrer da ação, sem a interrompermos, necessitando, no entanto, de algum distanciamento para analisar as situações em que atuamos, identificar e caracterizar um problema e reformular a ação, no sentido de solucionar os problemas identificados. (Alarcão, 2005: 50).

Nesta linha, a ação sobre a qual nos propusemos refletir, a atividade de tradução pedagógica, decorreu de uma intervenção em sala de aula, especificamente desenhada para podermos refletir sobre os efeitos da tradução pedagógica em aula de LE.

Parte do trabalho de investigação-ação é sustentado pela observação. A observação em educação tem como objetivo pesquisar problemas, procurar respostas para questões que se levantam e ajudar a compreender o processo pedagógico. A observação apresenta-se como um excelente método de investigação, sempre que o objeto de estudo em causa é o comportamento em sala de aula, pois a utilização de outros métodos poderia alterar a espontaneidade dos comportamentos dos alunos e do professor (Sousa, 2009: 109).

No nosso estudo, em particular, vimos na observação a vantagem de poder analisar diretamente as interações dos alunos em sala de aula. Grande parte da observação foi videogravada, uma vez que a videogravação proporciona um bom registo dos factos, que podemos parar, analisar, rever e reanalisar. A câmara foi colocada em lugar discreto numa posição fixa e simultaneamente ampla para que pudesse registar toda a atmosfera da sala de aula, sem perturbar o funcionamento habitual da aula.

Utilizámos, também, o inquérito por questionário, uma técnica de investigação em que se interroga por escrito uma série de sujeitos, tendo como objetivo conhecer as suas opiniões, atitudes, predisposições, sentimentos, etc. (Sousa, 2009).

Neste sentido, o questionário constituiu um importante instrumento de recolha de dados, por permitir aceder às representações que alunos têm sobre a temática trabalhada. Tal com Pardal e Correia (1995: 53) preconizam, a construção dos questionários utilizados teve em consideração o quadro teórico de referência e os objetivos de investigação. Por esse motivo, foram utilizados três tipos diferentes de questionário. O primeiro de caracterização dos alunos e dos seus perfis enquanto aprendentes de línguas, o segundo de avaliação das atividades desenvolvidas e o terceiro em forma de debate alargado, em grande grupo, onde os alunos puderam partilhar as suas opiniões.

Dos dados recolhidos da nossa observação e dos questionários foi feita uma análise de tipo qualitativo, tendo em conta os objetivos propostos nesta investigação. Descrevemos, categorizámos e interpretámos os dados então recolhidos.

Bogdan e Bilken (1994) caracterizam a investigação qualitativa como um tipo de investigação que obtém os dados no meio ambiente natural, sendo o próprio investigador o instrumento principal. Trata-se de uma investigação descritiva, que se interessa mais pelo processo do que pelos resultados. Os dados obtidos numa investigação qualitativa são

analisados de forma intuitiva e o seu significado é de importância vital (1994: 47-50).

A análise que efetuámos é, assim, um trabalho, sobretudo, descritivo, tendo os dados incluído as respostas aos questionários e as transcrições das aulas videogravadas, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados. Procurámos valorizar os processos, isto é, o modo como os alunos realizaram as atividades e responderam às questões colocadas. Procurámos, também, realizar uma análise indutiva, construindo as abstrações à medida que os dados se foram agrupando em categorias de análise.

De seguida, explicitamos as questões investigativas de forma mais detalhada.

Este projeto de intervenção sobre a tradução pedagógica decorre da nossa experiência profissional no ensino de LE, nomeadamente do inglês e do alemão. Ao longo dos anos fomos utilizando pontualmente o exercício de tradução, quer para a apresentação de regras de funcionamento da língua, contrastando a LM com a LE, quer como exercício de consolidação das aprendizagens linguísticas.

Apesar do exercício de tradução ser, na maioria das vezes, conotado com o chamado método tradicional, o ecletismo metodológico transmitido ao longo da nossa formação inicial de professores foi a abordagem que adotámos e que nos motivou a implementar diferentes estratégias, entre as quais a tradução.

Reconhecemos, então, que o exercício de tradução pode ser uma estratégia de ensino e de aprendizagem importante, sobretudo em níveis iniciais de aprendizagem, como defende Newark (1991). Por um lado, fomos verificando que muitos alunos reconheciam utilidade no exercício de tradução, vendo-a como um exercício completo, que envolvia o conhecimento de vários conteúdos e exigia o desenvolvimento de várias competências. Por outro lado, percebemos que a tradução pedagógica podia estar presente na aula de LE sem prejudicar o desenvolvimento da competência comunicativa nessa mesma língua.

Faltava um estudo empírico mais intencional sobre a tradução em aula de LE, que mostrasse, de forma mais concreta, o contributo deste exercício para o desenvolvimento da competência de aprendizagem dos alunos de línguas estrangeiras, tendo optado, neste estudo, por desenvolver o nosso trabalho sobre o ensino da língua inglesa, por ser a língua que ensinamos atualmente.

Ao iniciarmos a nossa pesquisa formulámos uma questão principal: Qual o contributo da tradução pedagógica, para o desenvolvimento da competência de aprendizagem de alunos de LE do 3.º CEB? Pretendíamos compreender de que forma a tradução pedagógica, é, hoje, percebida pelos alunos para o desenvolvimento da sua competência de aprender a aprender.

A fim de responder à nossa questão principal formulámos três questões mais específicas: o que se entende por tradução pedagógica? o que se entende por competência de aprendizagem? e, quais as potencialidades da tradução pedagógica em aula de LE?

Nesse sentido, seleccionámos uma turma de inglês de 7.º ano do 3.º CEB e gravámos uma sequência de aulas, para as quais preparámos um conjunto de atividades de tradução. No final de cada bloco de atividades de tradução, aplicámos um questionário de avaliação processual, isto é, um questionário sobre as tarefas realizadas, onde os alunos puderam refletir sobre o processo de resolução das atividades e manifestar as suas dificuldades, facilidades, percepções sobre a utilidade das tarefas, etc. Para além dos questionários, audiogravámos, também, os trabalhos de cada grupo.

Através destas atividades, procurámos aceder às representações que os alunos foram construindo sobre o exercício de tradução e sobre a aprendizagem do inglês, LE.

Segundo Foerster (1993), citada por Simões (2006), existem duas áreas do ensino-aprendizagem de uma língua que se prestam a estudos sobre representações: a dimensão intercultural e a dimensão metalinguística. O nosso estudo exploratório enquadra-se nestes dois

domínios. No intercultural porque os alunos expressam as suas percepções em relação a línguas diferentes e por inerência a culturas diferentes, e a metalinguística, porque os alunos são levados a refletir sobre a língua e sobre a sua aprendizagem.

No entanto, segundo Pinto (2005), o termo representação é utilizado por várias disciplinas com sentidos diferentes e, por vezes, vagos, tais como a Psicologia Social, a Sociologia, a Sociolinguística e a Antropologia. Importa, por isso, clarificar o conceito no âmbito da DL (Pinto, 2005: 14, Simões, 2006: 109). No nosso trabalho, utilizámos o conceito de representação no âmbito da DL e baseado na Psicologia Social. Assim, entendemos a representação como a imagem, a percepção, a crença que o aluno tem sobre uma determinada realidade, neste caso sobre a tradução e a aprendizagem da língua (Pinto, 2005; Simões, 2006).

Estas representações que os alunos vão construindo têm influência na forma como se relacionam com a LE e com o seu próprio processo de aprendizagem. Neste sentido, justifica-se o uso do inquérito por questionário no estudo da nossa problemática.

Para além da utilização do inquérito por questionário, no final da sequência de aulas, que concebemos e lecionámos, organizámos um debate sobre o uso da tradução no ensino das LE, levando os alunos a verbalizar os seus pensamentos acerca da temática da tradução e do seu uso na sala de aula e ainda da sua importância para o desenvolvimento da competência de aprendizagem.

2. Projeto de intervenção

2.1 Apresentação do projeto de intervenção

O nosso projeto de intervenção foi desenvolvido com uma turma de uma escola de ensino particular. Este projeto foi implementado numa turma de inglês, como dissemos atrás, embora pudesse ter sido aplicado em aula de qualquer LE do 3.º CEB.

Pretendíamos propor aos alunos atividades de tradução diversificadas, mas que fossem contextualizadas no trabalho que a turma desenvolvia.

No momento em que começámos o projeto, a turma iniciava o tema do *entretenimento*, proposto no manual (*Winners*, Inglês 7.º ano), no qual se insere o cinema (Evans, 2006). Começar o nosso projeto com o visionamento de um extrato de um filme pareceu-nos, desde logo, uma estratégia interessante, uma vez que a turma tinha sido muito recetiva à utilização dos meios audiovisuais ao longo do ano letivo.

Selecionámos o filme “Love Actually”, que é composto por várias histórias que ocorrem na época do Natal. Uma dessas histórias envolve uma empregada doméstica portuguesa emigrante em França e um escritor inglês que se refugia numa casa de campo em França para escrever o seu último livro. Esta história adequava-se ao nosso projeto, porque as duas personagens desta história falam as línguas diferentes e não falam a língua do outro. Este pormenor resulta em vários diálogos em que os dois comunicam, mas não falam a mesma língua, recorrem a outras estratégias para conseguirem entender-se, o que exemplifica um processo de tradução intersemiótica como referimos no nosso enquadramento teórico. A tradução interlinguística seria neste contexto necessária para que a comunicação fosse mais eficaz e foi este o nosso ponto de partida para motivar os alunos para o uso da tradução.

2.2. Caracterização da escola e da turma

Como já referimos na apresentação do projeto, o presente estudo foi realizado numa escola de ensino particular - o Colégio Bissaya Barreto - por nela exercermos funções educativas neste estabelecimento de ensino.

O Colégio Bissaya Barreto pertence à Fundação Bissaya Barreto que tem como princípios orientadores os que o seu patrono resumiu na máxima “Façamos felizes as crianças da nossa terra”, e a Educação como um processo contínuo e permanente.

O projeto de apoio à Criança e à Família iniciado e desenvolvido pelo Professor Doutor Bissaya Barreto, conduziu à criação do Instituto de Surdos de Bencanta, o qual, durante várias décadas, deu resposta a crianças e jovens surdos, ao nível médico, escolar e social.

No sentido de dar continuidade a este projeto e de o alargar à comunidade ouvinte, a Fundação Bissaya Barreto criou, em setembro de 2003, o Colégio Bissaya Barreto, com uma resposta ao nível do 1º CEB, procurando proporcionar às crianças e famílias, um contexto educativo de qualidade. Atualmente, é um estabelecimento de educação e ensino com uma resposta ao nível dos 1º, 2º e 3º CEB. Caracteriza-se pela particularidade de integrar alunos com surdez, enquadrando-se numa perspetiva de escola inclusiva, cujo princípio fundamental consiste em que todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais ou linguísticas, aprendam juntas, sendo reconhecidas as suas necessidades e respeitados os vários estilos e ritmos de aprendizagem.

O projeto educativo do colégio propõe aprendizagens que se estendam para além das fronteiras de cada ciclo, sendo a transição devidamente preparada e trabalhada. Propõe, ainda, uma "Educação para a Vida", apostando em práticas educativas diversificadas, centradas nos alunos, capazes de atender aos seus interesses, necessidades e ritmos individuais, nunca perdendo de vista a promoção do desenvolvimento da sua autoestima e autoconfiança.

A turma participante no estudo é uma turma do 7.º ano do 3.º CEB de inglês, composta por 16 alunos, 11 rapazes e 5 raparigas, com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos. A turma inclui dois alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente. Um aluno tem Síndrome de Williams e outro tem uma surdez de nível severo, conforme consta dos seus programas educativos individuais.

Os alunos residem, na sua maioria, em Coimbra, perto da escola. É uma turma motivada e empenhada nas tarefas propostas e, por isso, é considerada uma turma com comportamento e aproveitamento muito bom.

O seu Projeto Curricular de Turma privilegia o desenvolvimento da competência de comunicação. Neste sentido, os alunos têm inglês, como primeira língua estrangeira, Espanhol como segunda língua estrangeira e Francês como terceira língua estrangeira, em oferta de escola. O projeto curricular inclui, ainda, diversas atividades de enriquecimento, assim como diversas visitas de estudo e intercâmbios internacionais no âmbito do projeto *Etwinning*¹.

Na disciplina de inglês, contexto em que é desenvolvido o nosso projeto de intervenção, a turma tem um bom aproveitamento e gosta da disciplina. O facto de terem iniciado a aprendizagem do inglês no 3.º ano do 1.º CEB parece ter contribuído para a atitude positiva que têm em relação à aprendizagem da LE e para o à-vontade em usar a língua inglesa como meio privilegiado de comunicação na sala de aula. Apesar de ser uma turma com um bom aproveitamento na disciplina de inglês, apresenta diferentes níveis e ritmos de aprendizagem.

Relativamente ao desenvolvimento das competências linguístico-comunicativas, definidas para o 7.º ano (cf. Quadro 4), a turma tem um núcleo de alunos que desenvolvem as competências com facilidade, mas tem, também, como já referimos, dois alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente que desenvolvem as mesmas competências a um nível muito elementar e que revelam ter muitas dificuldades em acompanhar as atividades propostas em LE. Entre estes dois extremos estão os alunos que vão desenvolvendo as competências, mas que necessitam de estímulo e de alguma consolidação das aprendizagens que realizam.

No plano das atitudes, a maioria dos alunos participa de forma ativa e espontânea nas atividades propostas, embora haja um grupo de alunos que precisam de ser mais estimulados para participar em atividades que envolvam mais interação com o professor e com os colegas.

¹ O projeto Etwinning é uma plataforma na internet promovida pela União Europeia, que promove projetos de intercâmbio entre escolas europeias. (cf. <http://www.etwinning.net/pt/pub/index.htm>)

A grande maioria dos alunos pertence a um extrato social e cultural elevado. Os encarregados de educação acompanham de perto o percurso escolar dos seus educandos, proporcionando atividades nos tempos livres que contribuem para o desenvolvimento das competências trabalhadas na escola, como, por exemplo, viagens ao estrangeiro, visitas a museus, participações em cursos de verão, em cursos de línguas, idas ao teatro, ao cinema, etc. Apenas um dos alunos está institucionalizado na Casa do Pai² da Fundação Bissaya Barreto e pela sua história de vida não se enquadra nesta descrição que acabámos de fazer.

Caracterizado que está o meio e o grupo em que desenvolvemos a nossa intervenção, passamos a referir os objetivos do projeto.

2.3. Objetivos do projeto

Os objetivos gerais do projeto prendem-se diretamente com as questões investigativas que referimos anteriormente e que passamos a elencar:

- utilizar a tradução como estratégia de aprendizagem;
- sensibilizar os aprendentes para as potencialidades do exercício de tradução;
- tomar consciência do papel da LM na aprendizagem da LE;
- refletir sobre a sua aprendizagem da LE;
- melhorar a sua competência de aprendizagem;

A fim de atingirmos estes objetivos, preparámos atividades de tradução e criámos instrumentos de recolha de dados adequados fundamentados no quadro teórico traçado nos capítulos 1 e 2, obedecendo ao seguinte cronograma.

² A Casa do Pai é uma instituição pertencente à Fundação Bissaya Barreto que acolhe crianças que por ordem judicial não possam viver com os pais.

Quadro 2 - Cronograma da intervenção

18 a 21. 03	Planificação e preparação dos instrumentos de investigação.
22.03	Preenchimento do questionário de caracterização.
23.03	Visionamento de um extrato do filme <i>“Love Actually”</i> . Redação da notícia para o <i>Jornal de parede</i> . Tradução da notícia para o <i>Projeto Etwinning</i> .
25.03	Trabalho de grupo – Legendagem de uma cena do filme.
30.03	Debate sobre a tradução.

A intervenção teve a duração de 5 tempos letivos de 45 minutos cada e foi integrada na planificação já existente para a lecionação dos conteúdos programáticos para a turma.

No primeiro momento, foi dado aos alunos um questionário de caracterização, contemplando dados pessoais e perguntas relativas às representações que os alunos tinham sobre a aprendizagem das línguas estrangeiras, em geral, o recurso à LM e à tradução propriamente dita, em particular.

Na segunda aula, após as atividades de tradução, os alunos responderam a um questionário, que designamos de questionário de avaliação processual por incidir sobre a realização da atividade, isto é, sobre um processo didático ocorrido.

No final do projeto, os alunos fizeram um debate sobre o exercício de tradução e a aprendizagem da LE, comentando um conjunto de questões, que lhes foram lançadas pela professora.

2.4. Atividades didáticas planificadas

Com o intuito de ilustrar o trabalho desenvolvido no terreno, apresentamos um quadro de planificação das atividades didáticas e dos seus objetivos específicos.

Quadro 3 - Planificação das atividades didáticas

Aulas	Atividades	Objetivos das atividades
1. ^a aula	1. Introdução ao questionário. 2. Aplicação do questionário (anexo 1)	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar os alunos; • Identificar noções que os alunos têm acerca da aprendizagem de línguas; • Compreender o conceito de tradução dos alunos;
2. ^a aula	1. Apresentação de imagens de atores portugueses famosos. Os alunos comentam as imagens. (anexo 2) 2. Visionamento do extrato do filme “Love Actually” 3. Comentário ao filme, 4. Redação de uma notícia para o jornal de parede sobre o filme e a participação de Lúcia Moniz no filme. (anexo 3) 5. Retroversão da notícia para inglês para enviar aos colegas checos do programa “etwinning”. (anexo 3) 6. Aplicação do Questionário de Avaliação Processual. (anexo 4)	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar tipos de filmes; • Descrever fisicamente; • Descrever imagens; • Comentar um filme; • Dar a sua opinião; • Verter um texto em português para inglês; • Refletir sobre a sua aprendizagem.
3. ^a aula	1. Visionamento de uma cena do extrato do mesmo filme e comentário. 2. Trabalho de grupo – Redação das legendas, traduzindo o guião. (anexo 5) (4 grupos de 4 alunos / 2 grupos fazem a legendas em português e os outros 2 grupos em inglês) 3. Apresentação e comentário dos trabalhos em grande grupo. 4. Aplicação do questionário de avaliação processual.	<ul style="list-style-type: none"> • Traduzir um texto em inglês para português; • Avaliar o seu trabalho e o dos outros; • Refletir sobre a sua aprendizagem.
4. ^a aula	1. Recapitulação do trabalho realizado nas aulas anteriores. 2. Debate sobre o papel da tradução na aprendizagem do inglês.	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a sua aprendizagem.

Como podemos observar, começámos com a introdução ao tema e a caracterização dos alunos, que permitiu aceder às representações dos

alunos sobre a aprendizagem da LE, bem como as suas representações sobre tradução antes dos alunos participarem nas atividades didáticas de tradução. Preparámos dois momentos principais, cujas atividades centrais foram atividades de tradução, e terminámos com um debate sobre o exercício de tradução.

Quanto aos objetivos das atividades indicados no quadro, estes foram definidos, tendo em conta as competências linguísticas e de comunicação constantes do programa de inglês para o 3.º CEB, o QECR (Conselho da Europa, 2011) e o documento emanado pelo Ministério da Educação que define as metas de aprendizagem para o 7.º ano, nomeadamente no que diz respeito aos domínios da compreensão oral, compreensão escrita e produção escrita, que passamos a indicar:

Quadro 4 - Metas intermédias até ao 7.º ano

Compreensão oral	Nível de Desempenho - A2.1 (QECR) O aluno identifica palavras-chave e frases simples e infere o sentido geral em mensagens e textos simples e curtos (anúncios públicos, mensagens telefónicas, publicidades, canções, clips, entre outros) relacionados com o meio envolvente, situações do quotidiano e experiências pessoais, sempre que sejam articulados de forma clara e pausada.
Compreensão escrita	Nível de Desempenho - A2.1 (QECR) O aluno identifica palavras-chave e frases simples e infere o sentido geral em mensagens e textos simples e curtos (cartas e mensagens, folhetos, publicidades, catálogos, receitas, ementas, artigos de jornal, banda desenhada, entre outros), relacionados com o meio envolvente, situações do quotidiano e experiências pessoais, sempre que sejam constituídos essencialmente por frases simples e vocabulário familiar.
Produção escrita	Nível de Desempenho - A2.1 (QECR) O aluno escreve textos simples e curtos (50-60 palavras). Descreve situações do quotidiano; conta experiências pessoais e acontecimentos reais ou imaginários, presentes ou passados e exprime opiniões, gostos e preferências. Respeita as convenções textuais e utiliza vocabulário elementar e frases simples, articulando as ideias com conectores básicos de coordenação e subordinação.

2.5. Instrumentos de recolha de dados.

No nosso estudo, utilizámos três instrumentos principais de recolha de dados: um questionário inicial, um questionário de avaliação processual e a videogravação e transcrição do debate.

O questionário inicial teve como principal objetivo caracterizar de forma geral o grupo de alunos, nomeadamente as representações que tinham acerca da aprendizagem do inglês como LE, do recurso à LM na aula de

LE e da tradução como atividade de desenvolvimento das suas competências de comunicação em LE.

Este questionário foi dividido em três partes: a primeira parte relativa ao conjunto de dados pessoais que compreenderam o nome, a idade, a nacionalidade, o local de residência, o ano de escolaridade, a língua materna e as línguas estrangeiras estudadas em contexto formal.

A segunda parte do questionário dizia respeito às representações que estes alunos têm acerca da aprendizagem da língua estrangeira sobre a qual incide o nosso estudo, ou seja, a aprendizagem do inglês.

Na terceira parte do questionário, procurávamos as representações dos alunos acerca do recurso à LM em aula de LE em geral e da tradução em particular.

Quadro 5 – Questionário 1

	Objetivos	Questões
Parte I	Caracterizar os aprendentes	1. Nome 2. Idade 3. Nacionalidade 4. Local de residência 5. Ano de escolaridade 6. Língua materna 7. Língua estrangeira iniciada no 5.º ano 8. Língua estrangeira iniciada no 7.º ano
Parte II	Identificar as representações dos aprendentes relativamente à aprendizagem da LE; Identificar estratégias de aprendizagem utilizadas pelos aprendentes;	9. Por que achas importante estudar inglês? 10. O que é para ti aprender inglês? 11. O que é para ti mais importante na aprendizagem do inglês? 12. Que tipo de atividades gostas mais de fazer na aula de inglês? 13. Em que aspetos da aprendizagem consideras ter mais facilidades? 14. Fora da sala de aula, como estudas inglês? 15. Quais os materiais de apoio que usas para estudar inglês?
Parte III	Verificar as representações dos aprendentes relativamente ao uso da LM na aula de LE; Verificar as representações relativas à tradução;	16. Achas que o uso do português por parte da tua professora te ajuda na aprendizagem do inglês? 17. Para resolveres as tarefas / exercícios usas o português? Em que situações? 18. O que é para ti uma tradução? 19. Achas que a tradução pode ser um bom exercício para aprenderes línguas estrangeiras? 20. Traduzir é um exercício fácil ou difícil?

O primeiro questionário de avaliação processual surgiu após as primeiras atividades de tradução. Os alunos começaram por redigir individualmente uma notícia para o jornal da escola sobre o excerto do filme que viram, o que é em si uma atividade de tradução intersemiótica, uma vez que os alunos podem transferir os conteúdos das imagens, dos sons, para a linguagem escrita, neste caso, utilizando a LM. De seguida, foi-lhes pedido uma atividade de tradução interlinguística, mais familiar para os alunos, que consistiu na tradução da notícia para inglês, a fim de ser enviada aos seus colegas checos com os quais têm um projeto de intercâmbio.

Como já dissemos, pretendeu-se com o questionário supracitado compreender os conceitos que os alunos têm sobre o nosso objeto de estudo, por um lado, e as reações dos alunos às próprias atividades, por outro. Por outras palavras, o questionário incidiu sobre o processo de traduzir e não sobre o produto, a tradução resultante das atividades.

Neste questionário, os alunos tiveram de completar um conjunto de frases acerca das atividades que desenvolveram.

Quadro 6 – Questionário de avaliação processual.

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Esta atividade foi...2. Para traduzir o texto eu...3. O mais fácil foi...4. O mais difícil foi...5. Quando não sabia traduzir eu...6. Gostei desta atividade porque...7. Não gostei desta atividade porque...8. Traduzir é ...9. Eu aprendi... |
|---|

Pretendíamos conduzir os alunos à expressão das suas impressões sobre as atividades de tradução, à enunciação das estratégias utilizadas,

ao conceito de tradução e à sua percepção sobre o contributo da atividade de traduzir para a aprendizagem da LE

Seguidamente, os alunos fizeram um trabalho de grupo, em que todos tinham de redigir as legendas do excerto do filme, ou seja, os alunos tinham de traduzir as frases ditas pelos atores, ora para inglês, ora para português, uma vez que as personagens usavam línguas diferentes.

No final desta atividade, foi dado aos alunos novamente o mesmo questionário de avaliação processual, mas desta vez incidindo sobre esta atividade de tradução realizada no trabalho de grupo.

No final da intervenção organizámos um pequeno debate sobre o exercício de tradução pedagógica. Este debate foi estruturado em 9 questões apresentadas aos alunos para comentarem e discutirem. Começámos por contextualizar o debate na intervenção feita no momento e, de seguida, passámos à apresentação das questões com o auxílio do quadro interativo.

Colocámos as seguintes questões:

- Como se aprende uma língua?
- O que é um bom aluno de línguas?
- A língua materna é importante para aprender uma língua estrangeira? Porquê?
- As outras línguas estrangeiras são importantes? Porquê?
- Como ensinarias a tua língua a alguém? Que atividades farias?
- O que é uma tradução? O que é traduzir?
- É uma tarefa fácil ou difícil? Porquê?
- A tradução pode ser útil para aprender uma língua estrangeira? Porquê?
- O que se pode aprender com um exercício de tradução?

O debate foi videogravado e posteriormente transcrito para análise.

Para além destes instrumentos de recolha de dados, todas as aulas foram gravadas em vídeo, os trabalhos de grupo foram audiogravados e fizemos um pequeno diário de bordo da intervenção. No entanto, tendo em

conta os nossos objetivos e o tempo desta investigação, analisaremos apenas os questionários e a transcrição do debate final, no quadro deste estudo.

2.6 Desenvolvimento do projeto no terreno.

Iniciámos a nossa intervenção, apresentando o trabalho a realizar com os alunos, explicando-lhes que as aulas seguintes seriam gravadas e que iriam preencher alguns questionários para a professora perceber algumas das representações que tinham acerca de determinados aspetos relacionados com a sua aprendizagem do inglês.

Este primeiro questionário foi bem recebido pelos alunos que responderam sem dificuldade, embora as perguntas 9 e 10 se revelassem um pouco redundantes e, por isso, as tivessem considerado mais difíceis de responder.

Na segunda aula, introduzimos o tema do *entretenimento*, no qual se inseriu o tema do cinema. Para tal, mostrámos imagens de três atores portugueses de prestígio internacional (anexo 2). De referir que a língua de comunicação utilizada na aula foi o inglês. Os alunos começaram por identificar os atores e referir o que tinham em comum. Concentraram-se depois na atriz Lúcia Moniz, que era a protagonista do filme. Alguns alunos conheciam a atriz, outros não, mas esta atividade suscitou a curiosidade dos alunos e motivou-os para o extrato do filme que viram de seguida.

Como já dissemos anteriormente, as atividades de tradução apresentadas aos alunos tiveram como ponto de partida o filme “Love actually”. A situação apresentada no filme contextualiza e justifica o recurso à tradução, uma vez que envolve uma personagem portuguesa e outra inglesa que utilizam nos seus diálogos cada um a sua língua materna. O enredo centra-se no facto de as duas personagens se apaixonarem mesmo não conhecendo a língua um do outro.

Os alunos visionaram, sem legendagem, o extrato do filme que conta a história de Aurélia e de Jamie. Os alunos comentaram o que viram e a imagem dos portugueses que é transmitida pelo filme.

De seguida, foi pedido aos alunos que escrevessem individualmente em português uma notícia para o jornal de parede da escola sobre o extrato que viram (anexo 3). A notícia seria breve, uma vez que se tratava de um jornal de parede. Pretendeu-se com esta atividade que os alunos fizessem uma tradução intersemiótica, isto é, que traduzissem as imagens que viram para um texto escrito em português.

Alguns alunos leram a sua notícia em voz alta e, de seguida, traduziram-na para inglês para poderem colocar no *twinspace* (anexo 3). O Twinspace é um espaço na internet atribuído no âmbito da rede de escolas etwinning que promove o intercâmbio entre escolas da União Europeia. Como a turma está envolvida num projeto de intercâmbio com uma escola da República Checa, este pareceu-nos o pretexto ideal para que eles pudessem fazer uma tradução interlinguística.

Findas estas duas atividades de tradução, os alunos responderam ao primeiro questionário de avaliação processual (anexo 4). O questionário consistiu num conjunto frases que os alunos teriam de completar. Neste questionário, os alunos tiveram de identificar as suas dificuldades e as suas facilidades relativamente às atividades que realizaram, bem como explicitar o que entendiam por tradução e o que consideravam ter aprendido com as atividades.

Na terceira aula, os alunos reviram uma parte do excerto do filme, concretamente um diálogo em que a atriz portuguesa fala português e o ator britânico inglês. A situação criada no filme ilustra um problema de comunicação, uma vez que as personagens falam diferentes línguas. Como, entre nós, quando a língua de comunicação dos filmes não é a nossa LM, recorremos à leitura das legendas. Neste sentido, pediu-se aos alunos que fizessem a legenda do episódio. Dividiu-se a turma em 4 grupos de 4 alunos. Dois dos grupos fizeram as legendas da atriz, traduzindo as suas falas de português para inglês e os outros dois

grupos as legendas do ator, ou seja, traduziram as frases de inglês para português.

Para realizar esta tarefa, os alunos receberam uma ficha com as frases do respetivo personagem (anexo 5). Na mesma ficha os alunos registaram a tradução das frases. O trabalho de grupo foi gravado, para posterior análise. No entanto, dado que os quatro grupos se encontravam na mesma sala a pouca distância uns dos outros, nem sempre as condições acústicas permitiram perceber as interações entre os alunos.

Após o trabalho de grupo, os alunos partilharam as suas traduções e, no caso dos grupos, cuja tarefa era comum, compararam as suas traduções. Estas tarefas colocaram os alunos em contacto com algumas dificuldades do exercício de tradução.

À semelhança do que aconteceu na segunda aula, os alunos responderam novamente ao questionário de avaliação processual exatamente igual ao que haviam preenchido na aula anterior. O objetivo do investigador foi precisamente comparar as respostas dos alunos antes de iniciar o projeto de intervenção e depois de realizarem várias tarefas de tradução.

Na última aula desta intervenção, foi proposto aos alunos um debate sobre algumas questões relacionadas com o trabalho que redigiram. Esta atividade foi moderada por nós, que apresentámos um conjunto de questões projetadas no quadro interativo. Esta atividade foi muito relevante para o nosso estudo, uma vez que os alunos foram confrontados com várias questões, que foram comentando, tendo verbalizado pensamentos que não surgiram na resposta aos questionários. Dadas as características desta atividade, gravámos em vídeo e transcrevemos o debate na íntegra (anexo 6) para posterior análise.

Em suma, o programa de intervenção pedagógico-didático foi desenvolvido de acordo com o programa de inglês para o 7.º ano, nível 3 e com a planificação anual para a turma no ano letivo 2010/2011, tendo em

vista as metas de aprendizagem. Procurámos contextualizar as atividades de tradução no âmbito do tema a trabalhar, o entretenimento, bem como na dinâmica da turma e da escola. Apesar de estarmos a desenvolver um projeto de investigação com a presença da câmara de vídeo e dos gravadores áudio, quisemos criar um ambiente “normal”, para que os alunos se sentissem à vontade e produzissem dados autênticos.

De notar que, neste estudo, o professor-investigador é participante, assumindo-se como um mediador das respostas do alunos, interpretando-as e interagindo com os alunos através do programa delineado. Importa referir que não pretendemos avaliar o programa de ação, ou seja, se os alunos traduzem com correção, mas sim observar como é que os alunos tomam consciência dos processos a que recorrem e dos conceitos que têm sobre a tradução pedagógica.

As atividades foram gravadas em áudio e vídeo para posterior análise. Todas as produções escritas dos alunos e gravações das atividades foram transcritas de forma a constituírem o nosso corpus.

Capítulo IV – Análise e discussão dos dados.

Introdução

Neste capítulo, tal como nos capítulos anteriores, procura-se responder à questão principal da nossa investigação: qual o contributo da tradução pedagógica no desenvolvimento da competência de aprendizagem de alunos de LE do 3.ºCEB? Para tal, analisamos e discutimos os dados recolhidos ao longo da nossa investigação.

Este capítulo organiza-se em duas partes. A primeira parte explica a construção das categorias de análise, clarificando cada uma delas, e a segunda apresenta a análise dos dados, de acordo com as categorias já apresentadas, ilustrando sempre que possível com exemplos retirados do corpus, de modo a construirmos uma visão mais completa do que foi a experiência didática que desenvolvemos com os nossos alunos e quais os seus resultados.

1. Construção das categorias de análise.

Iniciámos a nossa análise por codificar os instrumentos de recolha de dados, isto é, três grupos de questionários, que foram aplicados na sequência das atividades de tradução pedagógica e a transcrição do debate sobre tradução realizado no final da intervenção. Neste sentido, atribuímos um código a cada questionário respondido, composto por uma letra e o número do aluno. Ao primeiro questionário de caracterização atribuímos a letra A, ao primeiro questionário de avaliação processual a letra B e ao segundo questionário de avaliação processual a letra C. Por conseguinte, na nossa análise, ao referirmos um enunciado de um aluno, indicaremos o questionário e o número do aluno, por exemplo: QA1. Neste exemplo, o código diz-nos que o enunciado foi retirado do questionário de caracterização e que foi respondido pelo aluno n.º1.

Quanto ao debate (sobre a tradução, realizado no final da intervenção), este teve a duração de cerca de 30 minutos e foi transcrito usando a simbologia de Simões (2006). Todas as falas foram numeradas, tendo sido as falas do professor e as falas dos alunos identificadas, conforme a lista de convenções para a transcrição de aulas que se segue.

Quadro 7 - Lista de convenções para a transcrição.

/ Pausa breve
// Pausa longa
A – Aluno
ALS - Alunos
P – Professor
<IND> inaudível
< > informações sobre o contexto das interações

De seguida, recolhemos as respostas dadas pelos alunos em cada pergunta ou item de cada questionário, listando os diferentes enunciados, de modo a construir o respetivo leque de respostas de cada pergunta. Simultaneamente, verificámos a incidência de respostas idênticas, contabilizando e assinalando entre parênteses o número de alunos que deram a mesma resposta num determinado item (anexos 6, 7 e 8).

Este primeiro tratamento dos dados, isto é, esta listagem das respostas, permitiu fazer uma primeira leitura. À medida que os dados foram lidos, foram categorizados em três grupos de dados que deram origem às nossas categorias de análise, categorias essas que constituíram um meio de classificar os dados que recolhemos (Bogdan & Bilken, 1994: 221). A construção dos instrumentos de análise permitiu trabalhar os dados de forma mais organizada e sistemática, por conseguinte, responder mais objetivamente às nossas questões investigativas.

Ao longo da nossa análise tentámos verificar se as nossas categorias possuíam as características de uma boa codificação, nomeadamente se as nossas ocorrências mais relevantes eram passíveis de ser integradas nas categorias e subcategorias construídas. As ocorrências a que nos

referimos são os enunciados dos alunos expressos nos questionários e no debate que correspondem a segmentos de conteúdo (Bardin, 1988).

De seguida, apresentamos as categorias e subcategorias, bem como a sua descrição e exemplificação no âmbito do nosso corpus recolhido e tratado.

Quadro 8 – Categorias para o tratamento dos dados

Categoria	Subcategoria	Descritores (com enunciados exemplificativos)
C1 Conceções sobre tradução	C1.1 um instrumento de acesso aos sentidos	<i>É uma forma de saber o significado das palavras em língua estrangeira. QA4</i>
	C1.2 uma procura de equivalências entre línguas	<i>É passar uma frase que está escrita em inglês para português. QA15</i>
C2 Conceções sobre a competência de aprendizagem de uma LE	C2.1 adquirir conhecimento linguístico	<i>É saber mais sobre a língua inglesa, conhecer o significado das frases, das palavras e expressões inglesas. QA15</i>
	C2.2 desenvolver competências linguísticas	<i>É conseguir perceber o inglês oralmente e por escrito. QA6</i>
	C2.3 desenvolver competências comunicativas	<i>É aprender a comunicar com outras pessoas. QA11</i>
	C2.4 desenvolver atitudes de abertura a outras culturas	<i>Aprender a ter uma mente mais aberta. QA8</i>
C3 Conceções sobre o contributo da tradução para o desenvolvimento da competência de aprendizagem em LE	C3.1 motiva para a aprendizagem da LE	<i>A tradução da notícia foi muito cool. Gosto muito das aulas em que fazemos este tipo de atividades. QB13</i>
	C3.2 desenvolve a consciência de aprendizagem da LE	<i>A tradução é um bom exercício para saber significados e compreender melhor (8)</i>
	C3.3 auxilia a produção escrita	<i>Pensei nas palavras e frases em português e depois escrevi-as em inglês. QB12</i>
	C3.4 desenvolve a capacidade de cooperação em trabalho de	<i>Com a tradução das legendas que</i>

	pares ou de grupo	<i>aprendi a trabalhar em grupo a estar com os meus colegas. QC16</i>
	C3.5 promove a autonomia	<i>Gostei de traduzir a notícia para inglês porque foi divertida, faz-nos procurar no dicionário várias palavras e ficarmos a saber mais vocabulário. QB7, QB13</i>

Na primeira categoria, **concepções sobre tradução** incluímos todos os elementos que dizem respeito ao modo como os alunos percecionam a tradução, como operação cognitiva e comunicativa. Vimos anteriormente que o conceito de tradução não é simples de definir e que existem várias tipologias para classificar a tradução (Alegre, 2000: 13).

Assumem-se como subcategorias das concepções sobre tradução, a tradução como um instrumento de acesso aos sentidos e a tradução como procura de equivalências entre línguas.

A primeira subcategoria diz respeito ao primeiro nível de tradução enunciado por Lavault (1990), ou seja, trata-se de um modo de controlar a compreensão das palavras, para depois passar a uma tradução interpretativa, cujo objetivo é compreender o significado global do enunciado. Na verdade, traduzir implica compreender, primeiro numa abordagem mais localizada, unidade a unidade e depois de uma forma mais global, interpretando o significado geral do enunciado (Ganoac'h, 2003).

A segunda subcategoria – uma procura de equivalências entre línguas - apresenta a tradução como um processo que parte de uma língua fonte para uma língua alvo e define-se como a substituição de material textual na língua fonte por material textual equivalente na língua alvo (Catford, 1965), isto é, a tradução como um processo de substituição de unidades equivalentes de uma língua, por outras de outra língua.

Neste caso, estamos perante uma concepção de tradução interlinguística, uma vez que esta procura de equivalentes se realiza entre línguas (Alegre, 2000; Andrade, 1988).

A segunda categoria de análise aborda as concepções dos alunos sobre **a competência de aprendizagem de LE**.

Nesta categoria, incluímos vários aspetos que os alunos foram referindo nos vários instrumentos de recolha de dados relativamente ao que consideram ser a competência de aprendizagem em LE.

Dividimos esta categoria em quatro subcategorias, que correspondem a quatro modos diferentes que os alunos têm de encarar a competência de aprendizagem em línguas, isto é, adquirir conhecimento, desenvolver competências linguísticas

As concepções encontradas na primeira leitura dos dados inserem-se em alguns elementos do conceito de competência de aprendizagem definido pelo QECR (2001), nomeadamente na *consciência da língua e da comunicação* e nas *capacidades heurísticas*.

A primeira subcategoria diz respeito à *aquisição de conhecimento linguístico*, ou seja, ao conhecimento declarativo da língua (o saber), conhecimento do vocabulário e das regras do funcionamento da língua em causa ou das línguas em geral. A segunda subcategoria relaciona-se com o *desenvolvimento de competências linguísticas*, isto é, com o desenvolvimento da capacidade de compreender, interagir e produzir enunciados da LE. A terceira subcategoria refere-se ao desenvolvimento de competências comunicativas, isto é, ao desenvolvimento de capacidades de usar a língua em situações de comunicação. (o saber fazer).

As subcategorias agora elencadas convergem na *consciência da língua*, do seu funcionamento, *e da comunicação* ou das situações de comunicação verbal em que as línguas são utilizadas. É este conhecimento da língua e do seu funcionamento, bem como da sua finalidade que permite ao aluno uma aprendizagem da LE mais eficaz e rápida (QECR, 2001: 154).

Por sua vez, a quarta subcategoria relaciona-se com o *desenvolvimento de atitudes de abertura a outras culturas*, isto é, traduz-se na receptividade em relação à língua e à cultura do outro. À semelhança da *consciência da língua e da comunicação*, de acordo com o QECR, esta

capacidade do aprendente para aceitar uma experiência nova potencia a sua aprendizagem da LE (cf. Capítulo 2)

A terceira categoria de análise – **Conceções sobre o contributo da tradução para o desenvolvimento da competência de aprendizagem da LE** – compreende todos os dados que remetem para os fatores facilitadores que os alunos identificam na realização do exercício de tradução, em função do desenvolvimento da competência de aprendizagem e que se assumem como as subcategorias, que passamos a clarificar:

Primeiro, a *tradução como motivação para a aprendizagem da LE*. São vários os fatores que influenciam uma aprendizagem bem sucedida, como a idade, a personalidade, o estilo de aprendizagem, e a motivação para a aprendizagem (Rubin, 1994).

A tradução surge no nosso estudo como uma estratégia diferente que suscita interesse por parte dos alunos, por se tratar de uma atividade comunicativa versátil, que apresenta várias potencialidades de aprendizagem da LE (Duff, 1989).

Segundo, a *tradução desenvolve a consciência de aprendizagem*. Sendo a tradução uma estratégia cognitiva permite que, numa fase inicial, o aprendente tenha consciência que está a utilizar uma estratégia de aprendizagem, dos conhecimentos que adquire e das competências que desenvolve (Oxford, 1990), bem como de outras estratégias que vai sendo capaz de aplicar.

Terceiro, a *tradução auxilia a produção escrita*, ou seja, a tradução promove a transferência da LM para a LE, servindo de instrumento para realizar uma operação de produção escrita. O aluno parte da LM para construir o texto em LE, operação a que Ladmiral (1972) chama de *retroversão*. Frequentemente, este processo de transferência é apenas mental (cf. Alegre, 2000).

Quarto, a *tradução desenvolve a capacidade de cooperação em trabalho de pares ou de grupo*. Esta forma de trabalho permite a partilha de ideias, a tomada de decisões em conjunto. Neste sentido, a tradução

suscita discussão e especulação (Duff, 1989; Alegre, 2000) que conduz a uma atitude colaborativa por parte do aprendente.

Para além disso, cooperar eficazmente em trabalho de pares e/ou de grupo é uma das capacidades de estudo que o QECR inclui no conceito de competência de aprendizagem (2001:155). Neste sentido, a tradução poderá surgir como uma forma de desenvolver esta vertente da competência de aprendizagem que são as capacidades de estudo.

Quinto, a tradução *promove a autonomia*. A tradução e a busca de equivalentes entre línguas que lhe é inerente constitui um desafio de aprendizagem para o aluno. Nesta atividade, o aluno vai encontrando dificuldades, tendo que organizar estratégias para alcançar os seus objetivos. À semelhança da subcategoria anterior, o exercício de uma aprendizagem autónoma parece fazer parte da competência de aprendizagem (QECR, 2001), isto porque o aluno vai compreendendo como pode ultrapassar os obstáculos de aprendizagem de uma nova língua.

Nesta primeira leitura dos dados, foi possível encontrar algumas pistas que se foram construindo ao longo do enquadramento teórico e que permitiram filtrar e analisar os dados recolhidos para podermos compreender o contributo do exercício de tradução na aprendizagem da LE.

2. Análise dos dados.

A análise, que agora se apresenta, organiza-se nas categorias definidas e descritas anteriormente. Interpretamos os dados obtidos e ilustramos os aspetos principais com exemplos do corpus que constituímos, aquando do desenvolvimento do projeto.

2.1 Conceções sobre tradução

Apesar da tradução estar presente em muitas realidades do nosso dia a dia, ela não é uma atividade que os alunos habitualmente

desenvolvam em sala de aula. No entanto, quando, neste estudo, os alunos são levados a traduzir, reconhecem que o exercício de tradução é uma forma de entender a LE, ou seja, é uma forma de *aceder aos sentidos dos enunciados da LE*. Nesta linha, a tradução, como processo de mudança de língua, ajuda a compreender a LE com recurso à LM, tal como os alunos vão deixando perceber:

QA2: É traduzir alguma palavra para português que não percebemos.

QA12: É uma forma de mais fácil de perceber algo difícil.

QA13: É quando mudamos de uma língua estrangeira para a nossa para nos ajudar a entender.

Tendo em conta que a compreensão da LE pode ser complexa, a tradução, na perspetiva dos alunos, surge como um elemento facilitador dessa mesma compreensão da LE:

QA12: É uma forma de mais fácil de perceber algo difícil.

A nossa prática docente permite-nos pensar que esta conceção que alunos têm de tradução se relaciona com a forma de tradução com que os alunos contactam, ou seja, a tradução é utilizada, muitas vezes, pelo professor para verificar a compreensão e quando os enunciados e as palavras parecem ser mais complexos. Muitas vezes são os alunos que solicitam a tradução ao professor para compreender melhor a LE. Notamos, por isso, que a compreensão da LE, quer oral, quer escrita desempenha um papel fundamental na aprendizagem da LE no desenvolvimento de uma competência mais lata de comunicação.

O próprio manual adotado, *Winners 7* da *Express Publishing* (Evans, 2006), apresenta alguns elementos que se relacionam com a tradução, nomeadamente listas de vocabulário bilingues e tradução das regras de funcionamento da língua.

Os elementos que agora referimos explicam, ainda, outra concepção de tradução encontrada nos dados, isto é, a tradução como *a procura de equivalências entre línguas*:

QA8: É a passagem de palavras numa língua para outra.

QB10, QB6: Passar algo de uma língua para a outra.

QB8: Mudar palavras de uma língua para outra

Nas ocorrências registadas nesta subcategoria, verificámos que esta procura de equivalentes ocorre maioritariamente no sentido da LE para a LM, o que corrobora a ideia que apresentámos anteriormente, uma vez que os alunos entendem a tradução como uma forma de aceder aos significados da LE.

QA3: É passar as palavras de inglês para português.

QA15: É passar uma frase que está escrita em inglês para português.

Uma grande parte destas ocorrências indica que a busca de equivalentes é realizada palavra a palavra, ou seja, ao nível dos elementos lexicais da língua como se traduzir fosse um jogo de peças que substituímos sem ter em consideração as relações que se estabelecem entre essas mesmas peças.

No entanto, os alunos revelam realizar uma busca mais ampla, referindo também expressões, frases, textos, revelando consciência da complexidade do processo de busca e seleção de equivalentes:

QB15: Passar uma frase, palavra ou texto numa língua para outra.

Os alunos mostraram, também, ter consciência de que este processo de equivalência não é fácil e que existem outras dimensões da língua a ter em conta, como a semântica e a sintaxe e referem que há expressões próprias de cada língua. Se substituírem palavra a palavra, o resultado não é o mais adequado:

172 P	Vocês disseram por que é que era fácil mas em que momentos é que vocês acham que é difícil? Por que é que é difícil? Por que se pode tornar difícil?
173 A	Porque não sabemos as palavras
174 P	Mas depois vão ao dicionário/ Mas vocês encontraram outros obstáculos
175 A	Tem expressões próprias
176 P	Há expressões próprias / e é preciso encontrar equivalentes
177 A	E depois traduzir palavra a palavra dá outra coisa
179 A	Ficava esquisito
(Anexo 6)	

Resta acrescentar que na procura de equivalentes, os alunos tentam mobilizar conhecimentos do seu repertório linguístico-comunicativo, através da comparação entre línguas e da associação com outras experiências:

QC13: Para traduzir tentei associar as palavras inglesas com as portuguesas.
Tentei lembrar-me das palavras nos livros que li e nos filmes que vi.

Como referimos na caracterização da turma, os alunos participantes no estudo têm acesso a várias atividades culturais, como cinema, teatro e literatura. Por isso, o recurso a estas experiências está presente nas respostas aos questionários.

2.2 Concepções sobre a competência de aprendizagem

Nesta categoria, analisamos as concepções dos alunos sobre a competência de aprendizagem, ou seja, o que entendem os alunos por competência de aprendizagem, isto é, o que percebem ser capazes de fazer para aprender uma língua.

Na primeira subcategoria, observamos que os alunos consideram a *aquisição de conhecimento linguístico* um dos elementos que torna a aprendizagem eficaz. Por outras palavras, aprender uma língua é conhecer

o vocabulário, a estrutura sintática e conhecer as regras do seu funcionamento.

QA15: É saber mais sobre a língua inglesa, conhecer o significado das frases, das palavras e expressões inglesas.

Estes conhecimentos nomeados pelos alunos são no fundo os conhecimentos declarativos sobre a língua que os alunos consideram ser importantes para desenvolver as competências linguísticas e de comunicação em LE.

48 P:O que é para vocês um bom aluno de línguas? O que é um bom aluno de línguas? O que é que seria um bom aluno de inglês? É uma pessoa que /

51 A: Saiba gramática

(Anexo 6)

A valorização do conhecimento linguístico pode, também, explicar-se pela ênfase dado pelos programas, manuais, instrumentos de avaliação e outros materiais utilizados pelo professor ao conhecimento explícito da língua neste nível de escolaridade (3.º CEB), que a nossa prática docente neste nível permite observar.

A segunda conceção de competência de aprendizagem que emana dos dados é a ideia de que ser capaz de aprender uma língua é *desenvolver competências linguísticas*, ou seja, ser capaz de compreender, interagir e produzir em LE:

QA3: É saber falar escrever corretamente. É compreender frases e textos e dominar o vocabulário.

Os dados apontam para uma prevalência da produção escrita em relação às restantes competências linguísticas valorizadas pelos aprendentes, isto é, ser capaz de aprender uma língua é saber escrever bem. Esta tendência prende-se com o tipo de trabalho que a turma

participante neste estudo faz ao longo do ano letivo, ou seja, estes alunos redigem textos de forma sistemática que são corrigidos e posteriormente colocados no portefólio de aprendizagem. Por isso, no debate, quando pedimos aos alunos para definir o perfil do bom aluno de línguas, os alunos referiram as capacidades de produção escrita:

48P: O que é para vocês um bom aluno de línguas? O que é um bom aluno de línguas? O que é que seria um bom aluno de inglês? É uma pessoa que /
49A: Saiba escrever sem erros/

(Anexo 6)

A par do conhecimento linguístico e das competências linguísticas, surge outra conceção de competência de aprendizagem. Falamos do *desenvolvimento de competências comunicativas*.

Os dados recolhidos nos questionários indicam que os alunos consideram que aprender uma língua é aprender a comunicar:

QA1: É aprender a comunicar com outras pessoas.

No debate sobre tradução, os alunos completam o perfil do bom aluno de línguas, acrescentando a capacidade de comunicar em LE:

48 P: O que é para vocês um bom aluno de línguas? O que é um bom aluno de línguas? O que é que seria um bom aluno de inglês? É uma pessoa que /
53 A: Saiba comunicar
54 P: Que saiba comunicar
55 A: Que esteja à vontade / para comunicar

(Anexo 6)

Mas o bom aluno tem de ter, também, à-vontade, o que significa que terá de ter predisposição para comunicar (as capacidades heurísticas que o QECR (2001) refere como parte integrante da competência de aprendizagem). Esta conceção está ligada à representação que os alunos

têm sobre as LEs, em geral, e sobre o inglês, em particular, que analisamos nos questionários iniciais (anexo 7).

No primeiro questionário, os alunos revelaram ter uma imagem do inglês como instrumento de comunicação e socialização. Os alunos olham para a língua inglesa como uma língua que lhes é útil para comunicar com outras pessoas de outras nacionalidades, não apenas falantes nativos do inglês, uma vez que os alunos reconhecem que um elevado número de pessoas de outras nacionalidades fala inglês como LE:

QA2 /QA6 / QA5: Para falar com estrangeiros.

QA9 / QA3: É uma língua muito usada e importante.

QA3: Grande parte do mundo fala inglês.

A ideia de que o inglês é uma das línguas mais faladas do mundo faz com que os alunos lhe atribuam uma função socializadora. Por outras palavras, o inglês surge como uma forma facilitadora de socialização, por exemplo, quando viajamos, conhecemos lugares diferentes e quando contactamos com pessoas de outras nacionalidades:

QA11/ QA12 /QA10 /QA3 /QA16/QA13: Para poder viajar para sítios onde se fale inglês.

QA12: É alargar os meus horizontes. É poder fazer amigos de outras nacionalidades.

Mais uma vez, relembramos que a maioria dos alunos da turma participante viaja, com frequência, e participa em atividades que envolvem pessoas de outras nacionalidades e a utilização da LE e, por isso, têm estas representações sobre a LE, em geral, e do inglês, em particular.

A última subcategoria, que nos permite identificar as conceções dos alunos sobre a competência de aprendizagem, vê esta competência como o *desenvolvimento atitudes de abertura a outras línguas e culturas*:

QA12: É alargar os meus horizontes. É poder fazer amigos de outras nacionalidades.

QA8 / QA4 / QA13: Quando aprendo uma língua estrangeira, também aprendo outras culturas.

QA8: Aprender a ter uma mente mais aberta.

Através dos dados, percebemos que os alunos associam a aprendizagem de uma outra língua à cultura dos povos que falam essa língua e, nesse sentido, ao aprenderem a LE tornam-se mais tolerantes em relação à diferença cultural e linguística. Por outras palavras, pensam que se tornam mais recetivos a conhecer e a aceitar diferentes valores, diferentes tradições, diferentes formas de se comportar, etc.

Aprender uma língua surge, nas palavras dos alunos, como uma forma de enriquecimento cultural e humano, na medida que os transporta para outras realidades.

2.3 Conceções sobre o contributo da tradução para o desenvolvimento da competência de aprendizagem em LE.

Nesta categoria, analisamos as conceções que os alunos têm sobre o contributo do exercício de tradução para o desenvolvimento da competência de aprendizagem. Os dados recolhidos, quer nos questionários, quer no debate sobre tradução indicam cinco conceções diferentes:

1. a tradução motiva para a aprendizagem da LE.

Um dos aspetos a destacar da análise dos dados desta subcategoria é o de que os alunos gostaram de traduzir, apreciaram as atividades propostas:

QB1, QB14, QB9, QB8: A tradução da noticia foi engraçada e educativa. Eu gosto de traduzir.

QB16: Gostei de traduzir a notícia para inglês porque foi interessante e divertida.

Os alunos apontaram várias razões para gostar de traduzir. Uma delas foi o facto de ser uma atividade diferente, que não fazem habitualmente. Portanto, só o fator novidade, os motiva, fazendo olhar para a tradução com entusiasmo. A possibilidade de comparar diferentes línguas foi outro motivo que os alunos referiram, bem como o facto de realizarem esta tarefa em grupo:

QB14, QB9, QB1: Gostei de traduzir a notícia para inglês porque é uma novidade.

QB8: Gostei de traduzir a notícia para inglês porque traduzir é bom para comparar as palavras das diferentes línguas.

QC16: Gostei da atividade de tradução das legendas porque foi feita em grupo

Por todas as razões apontadas, o exercício de tradução apresenta-se no nosso estudo, como uma tarefa motivadora para os alunos realizarem em aula de LE:

QB13: A tradução da notícia foi muito cool. Gosto muito das aulas em que fazemos este tipo de atividades.

2. a tradução *desenvolve a consciência de aprendizagem da LE,*

Nesta subcategoria, verificámos que o exercício de tradução ajuda os alunos a tomar consciência da língua e das aprendizagens que fazem sobre a língua.

A maioria dos alunos reconheceu que o exercício de tradução é importante na aprendizagem da LE. As respostas dos alunos mostram que os alunos revelam consciência do que está em causa no processo de aprendizagem durante o exercício de tradução, ou seja, os alunos sentem que aprendem com este tipo de exercício, considerando-o útil na aprendizagem de uma nova língua:

A tradução é um bom exercício para aprender uma língua estrangeira. (15)

Como podemos observar nesta ocorrência, 15 (cf. anexo 7) dos 16 alunos reconheceram mérito no exercício de tradução.

No debate, os alunos foram desafiados a indicar estratégias eficazes para ensinar a sua LM a um aluno estrangeiro. A primeira estratégia que os alunos mencionaram foi a tradução, uma vez que os alunos consideraram ser a forma mais simples de ensinar as primeiras palavras a alguém que não conhece a nossa língua. O facto de apontarem a tradução como estratégia revela a consciência de aprendizagem que os alunos têm em relação ao exercício de tradução:

- | | | |
|-----|---|---|
| 118 | P | Como é que tu farias? Farias por escrito / Davas uma ficha? Como era? |
| 119 | A | Thank you é igual a obrigado |
| 120 | P | Thank you é igual a obrigado /Portanto traduzias as expressões mais importantes |
| 121 | A | Nós também aprendemos assim / what's your name? é como te chamas |
| 122 | P | Pois vocês também aprendem assim / Vocês acham que resultava? |
| 123 | A | Acho que sim. |

(Anexo 6)

Um dado a destacar é o facto dos alunos apontarem o vocabulário como a área em que consideram aprender mais com o exercício de tradução. Este facto relaciona-se com a representação que os alunos têm de tradução. Ora se para os alunos a tradução é, sobretudo, uma procura de equivalentes, uma substituição de palavras, é expectável que reconheçam o vocabulário com a área forte da aprendizagem através do exercício de tradução:

QB7, QB14, QB4, QB3, QB8: Com a tradução da notícia eu aprendi vocabulário que ainda não sabia.

QC9: Com a tradução das legendas que aprendi algumas palavras novas e expressões

A tradução é um bom exercício aprender vocabulário (3)

3. a tradução *auxilia a produção escrita.*

Nesta subcategoria, observámos que os alunos revelam ter consciência dos processos mentais que ocorrem quando escrevem em LE, isto é, quando estão a tentar escrever numa outra língua, primeiro pensam nos enunciados em LM para a seguir os traduzir para a LE:

QB12: Pensei nas palavras e frases em português e depois escrevi-as em inglês.

Da mesma forma, no debate, os alunos referiram que a tradução é uma das estratégias que utilizam para escrever um texto em LE, ainda que seja mentalmente. Note-se que os alunos revelam ter noção de que existem enunciados mais simples, que dominam e que, por isso, utilizam de forma automática, não recorrendo à tradução mental:

76 A Por exemplo / Nós para escrever / normalmente fazemos em português e depois traduzimos para inglês/

77 P Mas fazem em português como? Fazem mentalmente?

78 A Sim.

79 P Ou escrevem mesmo?

80 A Nós escrevemos em inglês.

81 A Quando eu estou a escrever eu penso em português e depois é que traduzo para inglês

82 P Pensas primeiro e depois é que traduzes?

83 A Há coisas que eu já não penso em português / faço logo em inglês / mas há outras que eu penso em português e traduzo

(Anexo 6)

A tradução enquanto atividade didática pode servir de estratégia para a produção escrita numa fase inicial, ainda que mentalmente.

4. a tradução *desenvolve a capacidade de cooperação em trabalhos de pares ou de grupo.*

Relativamente a esta atividade e a esta forma de trabalho, os alunos têm uma visão muito positiva. É uma atividade que gostam de fazer e sentem que aprendem no trabalho colaborativo com seus pares:

QC16: Gostei da atividade de tradução das legendas porque foi feita em grupo

QC6: Gosto de trabalhar em grupo acho que aprendemos a traduzir bem.

Para além deste aspeto, a tradução em trabalho de grupo oferece um espaço para a partilha de ideias, para a discussão sobre os melhores equivalentes e uma forma de se ajudarem mutuamente na resolução da tarefa, num processo de co-desenvolvimento de competências. Neste processo de trabalho de grupo, os alunos sentem ainda que aprendem a aceitar a opinião dos colegas:

QC9: Para traduzir tive a ajuda dos meus colegas.

QC7: Com a tradução das legendas que aprendi muita coisa, traduzir letra a letra, respeitar as traduções dos outros e aprender a aceitar as decisões do grupo.

Esta conceção expressa pelos alunos permite-nos afirmar que a tradução pedagógica pode efetivamente ser utilizada para melhorar competências sociais, nomeadamente a cooperação com os colegas e a capacidade de negociação.

5. a tradução *promove a autonomia*.

A análise dos dados, segundo esta subcategoria, mostra-nos que o exercício de tradução pode promover a autonomia na aprendizagem, uma vez que, a atividade de tradução cria dificuldades que têm de ser superadas, como por exemplo, palavras ou expressões idiomáticas que os alunos não conhecem. Neste caso, os alunos têm de encontrar estratégias que os ajudem a ultrapassar estes obstáculos.

Quando, neste estudo, perguntámos aos alunos (cf. Anexo 4) que estratégias adotaram quando não conseguiram traduzir, os alunos

indicaram o uso do dicionário. Note-se que os alunos tiveram sempre ao seu dispor o dicionário bilingue enquanto realizaram as atividades:

QB7, QB13: Gostei de traduzir a notícia para inglês porque foi divertida, faz-nos procurar no dicionário várias palavras e ficarmos a saber mais vocabulário.

QB12: Traduzir é divertido e ajuda-nos a aprender vocabulário pois temos que fazer pesquisa no dicionário.

De igual forma, no debate, quando confrontados com a dificuldade de traduzir, os alunos mencionaram o recurso ao dicionário.

159 P Quando é que é fácil?

160 A Quando se vai ver ao dicionário ou quando se sabe

(Anexo 6)

Da análise do conjunto dos dados, quer dos questionários, quer do debate, o uso do dicionário destaca-se como uma das estratégias que os alunos mencionaram com mais frequência, embora o recurso aos colegas de grupo, também, tenha sido uma das estratégias mais referidas pelos alunos.

A tradução é uma atividade que os alunos podem fazer de forma autónoma em casa ou em sala de aula. Esta atividade permite que o aluno perante um texto que tem de traduzir faça uso do seu repertório linguístico, não só da LM, mas também de outras línguas que conheça, através da comparação entre línguas, da intercompreensão e encontrar estratégias eficazes para colmatar as palavras ou expressões que desconhece.

No nosso estudo, os alunos referem o uso do dicionário, contudo, existem outras ferramentas pedagógicas que os alunos podem usar autonomamente, como por exemplo, alguns sítios na *Internet*. Digamos que a tradução é a razão que despoleta o uso autónomo de outras ferramentas.

Na nossa análise, procurámos responder às nossas três questões investigativas, o que entendemos por tradução, o que entendemos por competência de aprendizagem e qual o contributo da tradução para o desenvolvimento da competência de aprendizagem em LE.

Para isso, desenhámos um modelo de análise com três categorias, que nos permitiu filtrar os dados e dar resposta às nossas questões de investigação.

Analizados os dados que fomos recolhendo ao longo da nossa intervenção, quer através dos questionários aos alunos participantes, quer através da videogravação do debate final sobre tradução, foi possível tecer algumas considerações sobre o nosso objeto de estudo.

Relativamente à tradução, percebemos que os alunos concebem a tradução, sobretudo como um instrumento de acesso aos sentidos, isto é, uma forma de entender palavras, frases e textos em LE. Para os alunos participantes no nosso estudo, o processo de traduzir é uma atividade facilitadora no processo de aprendizagem da LE, na medida em que esta auxilia na compreensão dos enunciados da LE.

Quanto à atividade de traduzir em si, concluímos que os alunos veem na tradução um processo simples de procura e de substituição de unidades equivalentes entre duas línguas, nomeadamente a nível do léxico. Os alunos limitam-se à procura de equivalentes lexicais, embora tenham consciência de que a procura de equivalências poderá ser realizada a outros níveis.

No que diz respeito à competência de aprendizagem de uma LE, os alunos apresentaram uma conceção ampla deste conceito. Para este grupo de alunos, ser capaz de aprender é ser capaz de adquirir conhecimento sobre a língua e o seu funcionamento, de utilizar a língua nas várias competências linguísticas, de comunicar e ser capaz de aceitar a língua e a cultura do outro.

Na linha das conceções sobre tradução e sobre a competência de aprendizagem da LE que surgiram ao longo da nossa investigação, a tradução apresenta-se como uma atividade pedagógica que pode

contribuir para o desenvolvimento da competência de aprendizagem em LE de várias formas, que a seguir indicamos:

- A tradução pode ser um fator de motivação para os alunos, uma vez que é uma atividade diferente e versátil;

- A atividade de traduzir parece potenciar a consciência de aprendizagem, na medida em que os alunos reconhecem que no processo de tradução, adquirem vocabulário novo;

- A competência de produção escrita pode ser desenvolvida tendo por base uma atividade de tradução, que alguns autores designam de retroversão (cf. Capítulo I);

- O facto da atividade de tradução poder ser desenvolvida em trabalho de grupo, permite que os alunos desenvolvam a capacidade de cooperação e de negociação inerente a esta forma de trabalho;

- A atividade de traduzir parece promover a autonomia na aprendizagem, uma vez que leva o aluno a utilizar recursos diversos, de modo a concluir a tarefa de tradução com sucesso.

Em suma, a atividade de tradução apresenta-se como uma atividade pedagógica válida e com múltiplas potencialidades no processo de ensino-aprendizagem da LE.

Caracterizámos a nossa metodologia de tipo investigação-ação no capítulo III e admitimos não ter condições de reformular a nossa ação para aplicar um novo ciclo de atividades. Contudo, deixamos aqui algumas pistas sobre uma possível reformulação.

Num novo ciclo, em função das necessidades destes alunos, procuraríamos alargar as conceções que os alunos revelaram ter de tradução e prepararíamos um conjunto de atividades em que os alunos pudessem trabalhar outro tipo de equivalências, como por exemplo, a tradução de expressões idiomáticas. Esta atividade, certamente, iria constituir um desafio para os alunos e colocar em evidência outro tipo de equivalência, uma vez que não poderiam traduzir palavra a palavra.

Iríamos, também, explorar os indícios que os dados nos deram relativamente aos diversos contributos do exercício de tradução no

desenvolvimento da competência de aprendizagem, nomeadamente a questão da autonomia. Poderia ser interessante propor a este grupo de alunos um conjunto de atividades de tradução pedagógica, devidamente contextualizadas, durante as quais pudéssemos observar, recolher e analisar dados sobre a autonomia na realização das mesmas. Com estas atividades poderíamos fazer um levantamento mais concreto e pormenorizado das estratégias que os alunos utilizariam para traduzir e das representações que próprios alunos têm sobre o uso dessas estratégias.

Pensamos que um novo ciclo deveria ser mais alargado no tempo, com atividades mais espaçadas umas das outras, a fim de permitir uma análise dos dados mais sistemática.

Considerações finais

Translation is a valuable means of promoting understanding between individuals, groups, and organisations and nations as well as a médium of cultural transmission and information and technology transfer.

(Newmark, 1991:64)

No percurso da nossa investigação estudámos o conceito de tradução e de competência de aprendizagem e entrevistamos numa turma do 3.º CEB para percebermos de que modo estas duas realidades se podem ligar. Por outras palavras, procurámos compreender de que forma a tradução enquanto atividade pedagógica pode contribuir para o desenvolvimento da competência de aprendizagem da LE.

Pretendemos com este trabalho mostrar que a atividade de tradução pedagógica pode ser uma estratégia de ensino-aprendizagem da LE versátil e criativa, promotora de múltiplas competências, apesar de ser uma estratégia, muitas vezes, associada ao chamado método tradicional e de ser considerada uma atividade maçadora para os alunos.

No nosso estudo, foi possível perceber que os alunos não estão habituados a realizar atividades de tradução pedagógica de forma intencional do ponto de vista didático, e têm uma conceção do exercício de tradução como um mero instrumento de acesso aos sentidos. No entanto, consideramos ser possível trabalhar com os alunos o exercício de tradução, mostrando que este exercício pode ser mais do que uma ferramenta para aceder aos significados de palavras isoladas, mas sim uma atividade comunicativa, que ultrapassa barreiras linguísticas e culturais, tal como Ian Tudor preconiza:

Translation, as the process of conveying messages across linguistic and cultural barriers, is an eminently communicative activity, one whose use could well be considered in a wider range of teaching situations than may currently be the case.

(Dr Ian Tudor citado por Duff, 1989)

Verificámos que, quando os alunos são chamados a traduzir, veem o processo de tradução como uma simples procura de equivalentes lexicais. Parece-nos importante no futuro trabalhar uma noção de equivalência mais ampla, para que os alunos tenham consciência de outras dimensões da língua e percebam que no processo de tradução existem outro tipo de equivalências para além da equivalência lexical. Como escreve Ladmiral *a tradução não designa uma operação simples e única, mas sim um domínio diversificado e polivalente* (1972). Cabe ao professor propor atividades de tradução que permitam a comparação entre as línguas a vários níveis, para que os alunos compreendam a riqueza do exercício de tradução.

Os resultados a que chegámos na nossa intervenção confirmam a ideia difundida ao longo do primeiro capítulo de que a tradução poderá trazer diversos contributos na aprendizagem da LE. Duff, Newark, Lavault são alguns dos autores que apontam várias utilizações pedagógicas da tradução no ensino-aprendizagem da LE (cf. capítulo I), nomeadamente o uso da tradução para o desenvolvimento das competências linguísticas, onde se insere a produção escrita. Os nossos dados apontam para a tradução como dando um contributo importante para o desenvolvimento das capacidades de produção escrita.

Contudo, o nosso estudo apresenta outros aspetos da aprendizagem que podem ser trabalhados através da tradução, tais como: a motivação para a aprendizagem, a consciência de aprendizagem, a capacidade de cooperação em trabalho de grupo e a autonomia. Este conjunto de aspetos mostra que a atividade de tradução na aula de LE é uma atividade flexível e abrangente que está ao dispor do professor e do aluno de línguas como estratégia de ensino e de aprendizagem de várias competências linguísticas, de comunicação e de aprendizagem.

Pensamos que o nosso estudo partiu de questões de investigação ambiciosas e que a intervenção no terreno foi limitada no tempo. Por outras palavras, pensamos que uma intervenção mais prolongada traria mais dados para a nossa análise e permitiria tirar mais conclusões sobre o objeto de estudo, a tradução pedagógica.

O facto de trabalharmos com um grupo pequeno foi, também, uma limitação do nosso estudo. Seria muito interessante se a intervenção se estendesse a outras turmas do 3.º CEB e até mesmo a turmas de diferentes estabelecimentos de ensino. Isso permitiria outro grau de generalização dos dados e compreender melhor e de modo mais profundo o que está em causa no exercício de tradução.

Dado que a nossa intervenção esteve limitada a uma sequência didática seria pertinente trabalhar com estes mesmos alunos outras formas de equivalência e propor atividades de tradução pedagógica que trabalhassem outros aspetos ou prolongar o estudo no tempo e propor aos alunos atividades de tradução pedagógica com mais frequência e analisar a sua evolução num prazo mais alargado.

Consideramos que a nossa intenção, ao iniciar este trabalho, de trazer de volta o exercício de tradução e mostrar que pode ser uma estratégia útil para o ensino-aprendizagem da LE, no âmbito da DL atual foi cumprida. Admitimos que as limitações do estudo não permitem generalizar e afirmar que a tradução é um contributo importante para o desenvolvimento da competência de aprendizagem dos alunos de inglês. No entanto, o nosso estudo sugere que a atividade de tradução pedagógica pode ter muitas potencialidades para a aprendizagem da LE e aponta aspetos que poderão ser estudados em trabalhos futuros.

Na nossa opinião, poder-se-ia aprofundar a questão do desenvolvimento da consciência linguística e de aprendizagem no exercício de tradução à semelhança do que Alegre (2000) estudou em diferentes fases da aprendizagem da LE. A questão da aprendizagem autónoma na realização da atividade de tradução poderia ser, igualmente, um trabalho pertinente, dados os múltiplos recursos multimédia que alunos têm ao seu dispor e que se ligam com a tradução, como por exemplo os dicionários e as ferramentas de tradução online.

Estas são apenas algumas linhas de investigação que consideramos mais pertinentes na sequência do estudo que agora concluímos. Parece-nos claro que a tradução pedagógica pode ser uma estratégia de

aprendizagem renovada, porque surge num contexto de aprendizagem diferente do chamado método tradicional. Atualmente, o professor de línguas pode praticar o ecletismo didático, o que lhe permitirá adequar os métodos aos diferentes grupos de alunos e diversificar no tempo as várias estratégias de ensino-aprendizagem, de acordo com as necessidades dos alunos. Neste sentido, a tradução insere-se neste leque de estratégias e não se assume como uma metodologia única e exclusiva ao dispor do professor, como acontecia no método tradicional.

Concluimos este estudo exploratório, esperando ter contribuído para uma nova abordagem do exercício de tradução em aula de LE. Sabendo que a tradução está presente no quotidiano dos nossos alunos, nomeadamente nas tecnologias com que contactam, entre as quais se destaca a *internet*, acreditamos que a tradução pedagógica pode tornar-se uma estratégia de ensino e de aprendizagem motivadora para alunos e professores de LE, isto porque ela constitui uma atividade de comunicação autêntica para a qual importa formar.

Bibliografia

Aguado-Giménez, P., Pérez-Paredes, P. (2005). Translation-strategies use: A classroom-based examination of Baker's taxonomy. *Meta*, n.º 1, 294-311. Montréal : Département de Linguistique et Philologie de l'Université.

Alarcão, I. (2005). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.

Alegre, M.T. (2000). *Tradução pedagógica e consciência linguística – A tradução como estratégia de consciencialização da estrutura da língua alemã em aprendentes portugueses (Tese de Doutoramento)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Alegre, T (1998). A tradução pedagógica no actual ensino de línguas: o caso do alemão. *Comunicação apresentada no 5.º ENELESP (Encontro Nacional sobre o Ensino das Línguas Vivas no Ensino Superior em Portugal)* Porto: Faculdade de Letras do Porto.

Andrade, A. I. (1997). *Processos de interacção verbal em aula de francês língua estrangeira. Funções e modalidades de recurso ao português língua materna (Tese de doutoramento)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Andrade, A. I.(1988). *Francês língua estrangeira e recurso ao português língua materna no processo de ensino-aprendizagem*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Andrade, A. I., Pinho, A.S., Santos, L. (2010). Trajectórias em torno da intercompreensão: possibilidades de formação para a autonomia. In Peter Doyé & Franz-Joseph Meissner (eds), *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven / Promoting Lerner Autonomy through Intercomprehension: Projects and Perspectives / L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension: projets et perspectives*. Linden: Narr Verlag, (pp. 173 – 192).

Atinkson, D. (1987). The mother tongue in the classroom: a neglected resource?. *ELT journal*, Volume 41/4, October. Oxford: Oxford University Press.

Bardin, L. (1988). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Ballard, M. (1990). Quel cadre pour un enseignement de traduction? In D. Laporte (Org), *Traduction Didactique*. Porto: Edições Asa.

Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora (trad.).

Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para uma prática educacional. *Psicología Reflexão e Crítica*, vol. 12, número 002. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Candelier, M. (2007). *CARAP – Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*. Graz: European Centre for modern languages.

Castro, C., Melo-Pfeifer, S. (2010). Aprender português depois de (muitas) outras línguas estrangeiras: implicações pedagógico-didáticas no ensino do PLE junto de um público adulto. *Língua Portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. Évora: Universidade de Évora

Catford, J.C. (1965). *A linguistic theory of translation. An essay in applied linguistics*. London: Oxford University Press.

Carvalho, J. (2004). *A consciencialização do processo de transferência: um contributo para a aprendizagem do Alemão Língua Estrangeira em contexto escolar português. (Dissertação de Mestrado)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Chavagne, J. (2006). L'intercompréhension entre langues voisines. *Traduire*, n.º 210, 63-71. Paris: Société Française des Traducteurs.

Cohen, A. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.

Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.

Costa, J., Sampaio e Melo, A. (1982). *Dicionário da língua portuguesa*. Porto: Porto editora.

Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, Vol. 10, no. 2, 221-239. Ottawa: University of Ottawa.

Darsie, M.M.P. (1996). Avaliação e aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, 99 (11), 47-59. São Paulo: Cortez Editora.

Da Silva, H. (2008). *La investigación-acción y la formación teórica-crítica del docente de lenguas extranjeras: manual teórico-practico*. México: UNAM, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Departamento de Lingüística Aplicada

De Pietro, J. (2008). De l'éveil aux langues à l'intercompréhension, et vice-versa. In Conti, V. (dir). *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Chêne-Bourg: Georg Éditeur, (pp.197-226).

Duda, R., Riley, P. (1990). *Learning styles*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.

Duff, A. (1989). *Translation*. Oxford: Oxford University Press.

Durieux, C. (1991). Traduction pédagogique et pédagogie de la traduction. *Le français dans le monde*, n.º 243, 66- 70. Paris: Hachette Edicef.

Durieux, C. (2005). L'enseignement de la traduction: enjeux et démarches. *Meta*, n.º 1, 36-47. Montréal : Département de Linguistique et Philologie de l'Université.

Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Evans, V., Dooley, J. (2006). *Winners - Inglês 7.º ano*. Berkshire: Express Publishing.

Frias, M. J. (1992). *Língua Materna – língua estrangeira. Uma relação multidimensional*. Porto: Porto Editora.

Garcia- Landa, M. (2006). On Definning Translation. *Meta*, volume 51, n.º 3, *Septembre*, 435-443. Montréal: Département de Linguistique et Philologie de l'Université

Gaonach'h, D., Fayol, M. (coord.) (2003). *Aider les élèves à comprendre*. Paris: Hachette Éducation.

Hatim, B., Munday, J. (2004). *Translation: an advanced resource book*. Oxon: Routledge.

Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.

Ladmiral, J. (1972). *A tradução e os seus problemas*. São Paulo: Livraria Martins Fontes.

Lavault, E. (1990). Traduction et didactique des langues. In D. Laporte (Org), *Traduction Didactique*. Porto: Edições Asa.

McDonough, S. (1995). *Strategy and skill in learning a foreign language*. London: Edward Arnold.

Meissner, F., Doyé, P. (2010). *Promoting learner autonomy through intercomprehension*. Tübingen: Narr Verlag.

Neuner, G., Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts – Eine Einführung*. Berlin: Druckhaus Langenscheidt.

Newmark, P. (1991). *About translation*. Clevedon: Multilingual matters.

Moreira, M. (1996). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de inglês. (Dissertação de Mestrado)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

O'Malley, J., Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Pardal, L., Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal editores.

Pinto, S. (2005). *Imagens das línguas estrangeiras de alunos universitários portugueses. (Dissertação de Mestrado)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Rita, A. (2005). *Programas e manuais de francês língua estrangeira: contributos para o plurilinguismo. (Dissertação de Mestrado)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Rubin, J., Thompson, I. (1994). *How to be a successful learner*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Santos, L. (2007). *Intercompreensão, aprendizagem de línguas e didáctica do plurilinguismo. (Tese de Doutoramento)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Santos, L., Andrade, A. I. (2004). Competência plurilingue, competência de autoaprendizagem e intercompreensão. In A. Marco, P. Couto Cantero, E. Aradas Carollo & F. Vieito Linãres. *Atas del VII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. A Coruña: Diputación Provincial de A Coruña.

Santos, L., Andrade, A. (2007). Plurilinguisme et culture scolaire: l'intercompréhension comme voie de changement. *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, 146, 205-213. Paris: Didier Erudition

Simões, A. (2006). *A cultura linguística em contexto escolar: um estudo no final da escolaridade obrigatória. (Tese de doutoramento)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education or worldwide diversity and human rights?*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Steiner, G. (1992). *After Babel – Aspects of language and translation*. Oxford: Oxford University Press.

Tarone, E., Yule, G. (1989). *Focus on the language learner*. Oxford: Oxford University Press.

Terra, M. (2010). Tradução e aprendizado de língua estrangeira: o ponto de vista do aluno. *Trabalhos de Língua Aplicada*, 49 (1), 69-85. Campinas: Departamento de Linguística Aplicada.

Vieira, F., Moreira, M. (1993). *Para além dos testes... A avaliação processual na aula de inglês*. Braga: Instituto de Educação – Universidade do Minho.

Vieira, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira: uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. (Tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho.

Zybatow, L. (2010). EuroComTranslat – der Weg zur Mehrsprachigkeit in der Übersetzer Ausbildung: Kognitiv-konstruktivistische Grundlagen. In Meissner, F. (org.), *Promoting learner autonomy through intercomprehension*. Tübingen: Narr Verlag

Webgrafia

Colégio Bissaya Barreto: <http://www.cbbonline.pt/>

Etwinning: <http://www.etwinning.net/pt/pub/index.htm>

Love Actually: <http://www.imdb.com/title/tt0314331/>

Metas de Aprendizagem de inglês 3.º CEB:

<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=38&>